

VZDĚLAVACÍ KNIHOVNA KATOLICKÁ.

Pořádají

Dr. JOS. TUMPACH.

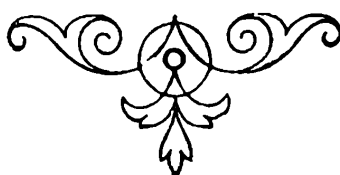
Dr. ANT. PODLAHA.

SVAZEK LV.

SEŠIT 1.

Dr. JOSEF KACHNÍK :

**ČASOVÉ OTÁZKY
PAEDAGOGICKÉ.**



V PRAZE 1912.

Cyrillo-Methodějská knihtiskárna a nakladatelství. V. Kotrba.

CÉNA 50 H.

- Svazek XLII.:** P. Fr. Žák: „O modlitbě prosebné.“ Cena 1 K.
- Svazek XLIII.:** P. A. Špaldák T. J.: „Člověk a zvíře“. Sbírká klassických studií o anthropomorfistickém pojmání života zvířat. S filosofickým úvodem „O duši zvířat“. K 1·60.
- Svazek XLIV.:** Dr. J. Samsour: „Církevní dějiny obecné“. (Seš. 1.-28.)
- Svazek XLV.:** P. Maryana Morawského „Večery u jezera Genevského“, přel. R. Korec. Cena 1 K 90 h.
- Svazek XLVI.:** „Spiritismus“. Napsal Dr. Alois Kudrnovský. Cena K 4·35.
- Svazek XLVII.:** „Biblické zprávy v různém světle.“ I. Kniha východu Hebreů z Egypta. Výklady Sedláčkova starozákonního semináře při theologické fakultě c. k. české university v Praze. Cena K 2·20.
- Svazek XLVIII.:** „Antika a křesťanství“. Napsal František Pobunek. Cena K 1·25.
- Svazek XLIX.:** Dr. Fr. Grivce „Východní otázka církevní“ Ze slovinského přel. A. Jašek a F. Jemelka. Cena 65 hal.
- Svazek L.:** R. P. Badet: „Ježíš a ženy v evangeliu.“ Dle pátého vydání francouzského se svolením autorovým přeložil František Vaňous. Cena K 1·80.
- Svazek LI.:** Dra. Jos. Bilczewského, arcibiskupa ve Lvově, „Eucharistie ve světle nejstarších památek literárních, ikonografických a epigrafických.“ S četnými obrazy. Z polského originálu podává Dr. Josef Tumpach. Cena K 6—.
- Svazek LII.:** Dr. Frant. Kryštůfka „Rozluka církve a státu ve Francii.“ Cena K 2—.
- Svazek LIII.:** Dra. Viléma Stanga „Socialismus a křesťanství.“ Z anglického přeložil Ferdinand Romportl. Cena K 1·70.
- Svazek LIV.:** Dr. V. Šandv „Starosemitské nápisy.“ Cena K 2·50.
- Svazek LV.:** Časové otázky paedagogické. Napsal dr. Jos. Kachník. (Sešit 1.)

Na řadu přijdou: Dr. Václava Hazuky „Mojžíš a Hammurabi. Srovnávací studie starozákonní“. — Dr. Fr. Gabryla „Noëtika“. Z polského podává J. Snížek. — Biskupa Em. Bouganda: „Zpověď a eucharistie.“ Přeložil Ant. Melka. — „Vznik soustav planetárních dle theorie Kant-Laplaceovy.“ Úryvek z knihy P. Karla Brauna T. J. „O kosmogonii“. Volně přeložil Cyr. Meth. Hercík. — „Umění víry“, napsal Aug. Nicolas, z francouzského podává Fr. Schroller. — P. Coconniera O. S. D. „Hypnotismus“, přeložil Josef Filipi. — „Výbor listů sv. Kateřiny Sienské“ podává Dr. K. Vrátný. — „Stručné dějiny křesťanského umění výtvarného se zvláštním zřetelem k zemím českým“ od Dra. A. Podlahy (s hojnými obrazy). — „Ženská otázka“ od prof. Dra. J. Sedláka v Brně. — „Dějiny staršího písemnictví křesťanského“ s připojenou anthologií. — Aesthetika všeobecná i zvláštní. — Astronomie a mn. j.

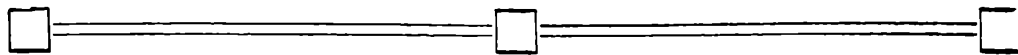
Vzdělávací knihovna katolická
vychází v seš. o 3 arších. — Cena sešitu **50 hal.**

Cyrillo-Methodějská knihtiskárna V. Kotrba v Praze.

Vzdělávací knihovna katolická.

- Svazek I.: „Apologie víry křesťanské na základě věd přírodních“. Šepsal kanovník F. Duilhé de Saint-Projet. Přeložil Dr. A. Podlaha. Cena 4 K 20 h.
- Svazek II.: Dra. Jana Sýkory „Umučení a oslavení Pána našeho Ježíše Krista podle čtyř evangelií“. Četná vyobrazení v textu a 2 přílohy. Cena 6 K.
- Svazek III.: Dra. Pavla Vychodila „Básnictví a mravouka“. 80 h.
- Svazek IV.: Dra. Eugena Kadeřávka „O původu tvorstva dle zpráv biblických“. Cena 80 h.
- Svazek V.: Arnošta Hella „Podobizny Svatých“. Z frančtiny přeložil Sig. Bouška O. S. B. Četné obrazy starých i novějších mistrů. Titulní list kreslil mistr Jenewein. Cena 4 K.
- Svazek VI.: Dra. Frant. Kryštůfka „Dějiny církve katolické ve státech rakousko-uherských s obzvláštním zřetelem k zemím koruny české od r. 1740–1898“. (S obrazy vládařů rakouských.) — Díl I. Cena 6 K. Díl II. Cena 11 K.
- Svazek VII.: P. Jindř. Pesche a P. Vict. Cathreina „Soukromé vlastnictví“. Dvě sociologických studií. Z něm. podává Dr. J. Tumpach. Cena 2 K 70 h.
- Svazek VIII.: P. A. Lapôtra T. J. „Moravané“. Stať ze spisu. „Evropa a svatá Stolica za dob Karlovců“. Z frančtiny přel. Dr. Fr. Ehrmann. Cena 1 K.
- Svazek IX.: Dra. J. Bilczewského „Archaeologie křesťanská ve službách dějin církevních a věrouky“. S četn. ilustr. v textu. Z polského originálu podává Dr. Jos. Tumpach. Cena 5 K.
- Svazek X.: Msgra Em. Bougauda „Ježíš Kristus. Důkaz Jeho božství“. Z frančtiny přeložil Antonín Melka. Cena 90 h.
- Svazek XI.: P. Victora Cathreina T. J. „Socialismus“. Autor, překlad VII. vydání z r. 1898. 8 K.
- Svazek XII.: J. A. Zahna „Věda a učenci katoličtí“. Z angl. přel. ThC. Václav Hazuka. Cena 1 K 50 h.
- Svazek XIII.: Dr. Ant. Vřešťála „Lichva a úrok ve světle mravouky katolické“. Cena 1 K 50 h.
- Svazek XIV.: „Mimo církev není spásy“. Studie o nesnášlivosti církve. Napsal August Nikolaš. Vyňato ze spisu „Filosofické studie o křesťanství“. Dle VII. franc. vydání přeložil Vojtěch Kameš. Cena 1 K.
- Svazek XV.: P. Lva z Hammersteinů T. J. „Od atheismu k plné pravdě (Edgar)“. Autorisovaný překlad dle 9. vyd. pořídil Alois Svojsík. Cena K 28.
- Svazek XVI.: P. J. Biederlacka T. J. „Otázka sociální“. Přeložil Dr. Ferdinand Beneš. Cena 2 K 50 h.
- Svazek XVII.: Rudolfa Vrby „Stávky“. Několik úvah z lojiště práce s kapitálem. Cena 1 K.
- Svazek XVIII.: P. Aug. Röslera C. SS. R.: „Pravá a nepravá emancipace žen“. Přel. Dr. J. Tumpach. Cena 60 h.
- Svazek XIX.: „Mozek a duše“. Napsal Dr. Štěp. Pawlicki. Přeložil Fr. Jos. Mergl. Cena 80 h.

VZDĚLAVACÍ KNIHOVNA KATOLICKÁ

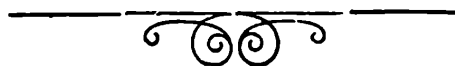


POŘÁDAJÍ:

Dr. JOS. TUMPACH a Dr. ANT. PODLAHA.

Se schválením

nejd. kníž. arcib. Ordinariátu v Praze ze dne 22. května 1896 č. 4884.



SWAZEK LV.

SWAZEK LV.

Časové otázky paedagogické.

V Praze 1912.

Majitel: Cyrillo-Methodějská knihtiskárna a nakladatelství,
V. Kotrba.

ČASOVÉ OTÁZKY PAEDAGOGICKÉ.

NAPSAL

D^{R.} JOSEF KACHNÍK.

V PRAZE 1912.

CYRILLO-METHODĚJSKÁ KNIHTISKÁRNA A NAKLADATELSTVÍ.

V. KOTRBA.

NIHIL OBSTAT

Dr. Jos. Tumpach,
censor.

IMPRIMATUR.

V Praze, dne 22. března 1912, čís. 4068.

Leo kardinál Skrbenský.

Úvodem.

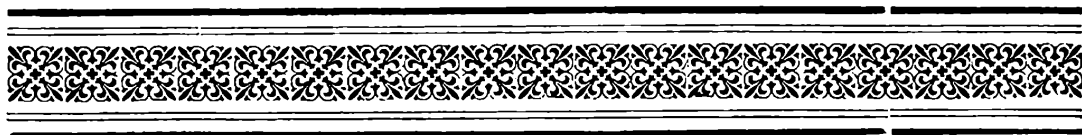
Jakožto řediteli dívčího paedagogia a professoru filosofie, po té pak jakožto professoru mravovědy bylo mi se často zabývati novějšími problémy paedagogickými. Pokud učitelské povinnosti dovolovaly, načrtnul jsem některé ve „Vychovatelských Listech“. K laskavému vybídnutí P. T. pana preláta Dra. Josefa Tumpacha vydávám je souborně. Jsou roztrženy dle čtyř oborův: ethiky, aesthetiky, didaktiky a paedagogické psychologie, a pocházejí z let 1903—1911.

Kéž přispějí alespoň poněkud k uplatnění odvěkých křesťanských zásad ve vychovatelství.

V Olomouci, dne 19. března 1912.

Prof. Dr. **Jos. Kachník.**

A) Z oboru ethiky.



I. Výchova svědomí.

1. Svědomí a svědomitost.

Býti svědomitým považuje se za nejvýtečnější vlastnost mravního charakteru. Každý chce býti svědomitým, každý volán jsa k zodpovědnosti a necítě se býti vinným, odvolává se k svému svědomí. Nazvánu býti nesvědomitým jest největší příhanou.

O vnitřním jakémisi hlasu, jenž ho upomínal, kdykoli měl jednati, mluví již Sokrates; o divých furiích, Erinnyích a Eumenidách — o svědomí to po skutku hryzoucím — vypravují mythologové řečtí a římští. „Co jest svoboda?“ — táže se řecký mudřec Periander, a odpovídá: „Dobré svědomí.“ „Sladké jest svědomí“ — dí Cicero — „jakož i vzpomínka na mnohé skutky dobré.“ „To pevnou budiž hradbou“ — praví Horác — „ničeho nebyti si svědomu.“ „Dnem i nocí s sebou nosíme svědka (svědomí)“ — píše Ovid. „Špatné svědomí“ — dí Seneka — „jest vzpomínka na skutky zlé, dobré svědomí na skutky dobré.“ „Svědomí jest jakoby rána v těle,“ praví Plutarch. „Svědomí“ — dí Quintilián — „vyvážá tisíc svědků.“ Ke svému svědomí odvolává se Apoštol národů na důkaz své počestnosti (Skut. ap. 23, 1.) a sv. Augustin s ostatními velikány vědy křesťanské utěšuje se myšlenkou: „Ať si mluví, co kdo chce, jen když svědomí nás neobviňuje.“

Na svědomitosti zakládá se veškeren život společenský; bez svědomitosti nebylo by pořádku ve státě; nadřízený úředník napomíná podřízených, aby jednali

vždy svědomitě. Přece však byli a jsou filosofové a vychovatelé, kteří se svědomí a svědomitostí posmívají.¹⁾ Díky Bohu, že jest přirozenost lidská a zkušenost všech národů silnější než zvrácené názory poškozeného rozumu; — o svědomí a svědomitosti mluví všichni a vykazují jim v životě mravním místo nejdůležitější. To jest faktum, jež nikdo popřiti nemůže. Tomu-li tak, jest věru s podivením, že se dosud tomuto předmětu věnovalo ve vychovatelství tak málo pozornosti. Prohlédněte české učebnice paedagogiky a hledejte tu odstavec o svědomí a svědomitosti. Marne byste hledali. Herbart ovšem nezná svědomí, nýbrž jen rozumový úsudek mravně-aesthetický. My pak dosud jsme Herbartovci s tělem a s duší. Nám neimponuje ani křesťansko-česká minulost, ani nezkažená duše našeho lidu, ale cizina. Náзор filosofa, který právo přirozené upírá a vše na aesthetické libosti představuje, jest dosud české paedagogice směrodatným. K tomu přistupuje Spencerův směr pozitivistický, jenž se dle některých listů paedagogických stal jakoby evangeliem i některých vychovatelů českých. Svědomí prý se vyvinulo z vlastní vnitřní zkušenosti, dle níž člověk postupem poznával, že z pravidla lepším bývá řídit se dle citů výše vyvinutých, než dle citů nižších, které předcházely. Tak prý dospěl člověk k jakési sebevládě a naučil se jedny pudů podrobovati druhým.²⁾

Tážeme-li se, kdy se to stalo, nedávají pozitivisté odpovědi. Nemohou ji také dáti. Jak dalece paměť lidská sáhá, tak dalece vyskytuje se svědomí jakožto činitel nejmohutněji na mravy působící. Ať odezíráme od Adama, jenž po hříchu, trápen výčitkami svědomí, skryl se před tváří Hospodinovou, již nejstarší písemné památky o svědomí jasné vydávají svědectví. Indický zákon Manův dí: „Teprve tehdy jedná člověk mravně dobře, když plní povinnosti, které mu jeho vlastní nitro předpisuje, a jedná lépe, než kdyby se řídil dle zevnější autority.“ A nejstarší čínská kniha zákonů

¹⁾ Srovnej třeba článek: „Správný názor o vzniku činů lidských“ v „Rozhledech“ 1905, č. 1.

²⁾ Herbert Spencer, Data of Ethics, str. 139.

Tschong-yong dí: „Zákon Nejvyššího vtisknut jest přirozenosti lidské a světlo rozumu jest vůdcem, jehož člověk následovati musí.“ Nedal si tedy dle nejstarších památek člověk svědomí sám, nýbrž dáno mu bylo mocí vyšší. Pro tvrzení, že by si byl člověk sám svědomí utvořil, nemohou pozitivisté uvést žádného důvodu z pozorování psychického, což se přece při vědě exaktní, jakou pozitivismus býti chce, nutně vyžaduje. Ba potřebí jen poněkud život dětí pozorovati, aby se každý nepředpojatý člověk přesvědčil, že svědomí ozývá se dříve, nežli rozum ze zkušenosti usuzovati může.

Pohlédněme třeba na malé dítě, když chce někoho udeřiti. Pozvedá ruku a hledí upřeně na toho, koho udeřiti chce. Ve zraku jeví se nerozhodnost: Mám či nemám? Odkud tato nerozhodnost? Patrně jest v duši dítěte něco, co mu velí, aby nebilo, druhému bolesti nepůsobilo. Ale proti tomuto musí se vzpírati jakási sklonnost, žádostivost smyslná, druhému přece nějakou nepříjemnost způsobiti, jinak nedal by se rozpor, jenž dle chování dítěte v nitru nastal, vysvětliti.

Jsou tedy v tomto pochodu duševním zúčastnění čtyři činitelé, a to: zákon přirozený, jenž nakloňuje dítě, aby nečinilo druhému, co jemu samému jest nepříjemno; zlá žádostivost či škodolibost, jež nutká, aby způsobilo bolest druhému; jakési nutkáni zanechati právě tohoto přítomného činu, poněvadž rozum soudí, že by nepříjemnost druhému způsobiti a tedy nedovoleným býti mohl. Dokud jest rozum slabý, řídí se dítě dle povelu jiných; řekne-li otec, matka, sestra aneb i někdo jiný, aby udeřilo, jistě udeří přes ono vnitřné nutkání k dobrému; rovněž učiní, když osoba, již udeřiti chce, na dítě se ušklibne aneb jinak je podráždí. V prvním případě podvolil se slabý a nesamostatný rozum autoritě, v druhém případě zvítězila zlá žádostivost nad zákonem přirozeným, nad vnitřním nutkáním k dobrému i nad slabým rozumem. Čím více dítě postupem let příkazy přirozeného zákona mravního si uvědomuje a znalostí přikázání Božích a svých představených je rozhojňuje, čím více

správnou výchovou soudnost rozumu se zvyšuje a vůle moudrým vedením od zlé žádostivosti se odvrací, čím více řídí se dítě při jednotlivých úkonech oním vnitřním nutkáním.

Nutkání to jest s v ě d o m í p ř e d c h o z í. Nazývá se hlasem Božím, poněvadž Bůh, tvůrce přirozenosti lidské, každému jej vštípil, aby byl zachován mravní řád poměru člověka k Bohu, k sobě samému a k ostatním tvorům rozumným, bez něhož společenské spoluzítí, na něž člověk přirozeností svou jest odkázán, bylo by nemožným. Odtud také vysvětluje se všeobecné svědectví národův o existenci svědomí.

Jest ovšem svědomí jen vnitřnou sklonností, a na člověku svobodném a rozumném jest, aby sklonnost tu, čili ono vnitřné nutkání vypěstil v hlas, jenž vždy se ozývá, když jednati jest, neboť pak nalezl poklad, jenž slove s v ě d o m í b d ě l é. Zanedbával-li výchovu tohoto, samým Tvůrcem člověku vštípeného vůdce životem, tu hlas jeho se neozývá: s v ě d o m í jest d ř í m a v é, ba když hnutí jeho utlumoval, stává se konečně o t u p ě l ý m, největší to neštěstí, jež člověka může potkati. Špatnou výchovou možno přisvojiti dětem mravní zásady bludné a obestřiti soudnost jejich napohlednými pravdami, jichž lichosti nikterak netuší, a pak jednají ve s v ě d o m í n e p ř e m o ž i t e l n ě a n e z a v i n ě n ě b l u d n ě m, aneb tuší sice bludnost zásad, ale nikterak se nepřičiňují, aby pravdy se dopátraly, a pak jest svědomí jejich p ř e m o ž i t e l n ě č i z a v i n ě n ě b l u d n ě. Někdy rozhodne se dítě o dovolenosti činu, jež předsevzítí chce: s v ě d o m í jeho jest r o z h o d n ě, jindy však pochybuje, smí-li úkon předsevzítí čili nic: s v ě d o m í jeho jest n e r o z h o d n ě. Jsou i případy, že se chovanci zdá, jako by byl mezi dvě povinnosti tak postaven, že domnívá se nedovoleně jednati, ať tu či onu vykoná, což jest s v ě d o m í z m a t e n ě; jindy opět buď následkem tělesné choroby a čivních poruch, aneb následkem citlivůstkářského vychování ve všem spatřuje věc nedovolenou a bojí se jednati, aby se mravního poklesku nedopustil, což jest politování hodný patologický stav s v ě d o m í ú z k o s t l i v ě h o. Blažené

dítě, jež i nejmenší nepřístojnost každého skutku postřehuje, neboť těší se s v ě d o m í ú t l é m u; velikou pozornost vychovatelskou věnovati jest chovancům, kteří vše na lehkou váhu berou, majíce s v ě d o m í š i r o k é či l a x n í, jakož i těm, kteří na zevnější pouze formy důraz kladou, vnitřné shodnosti skutku s mravním zákonem si nevšímajíce, neboť mají s v ě d o m í f a r i s e j s k é.

Hle, kolik to duševních stavů, na nichž mravní charakter chovanců závisí! Zda nezaslouží, aby jim vychovatel věnoval všestrannou pozornost?

Hlas svědomí neutuchá ani po skutku. I malé dítě, když udeřilo, dá se obyčejně do pláče. Proč? Paměť vybavuje představu činu, a pokaždé onen neutuchající vnitřný hlas nutí náš rozum, aby čin se zásadami mravními porovnával. A tu skutek buď se jeví shodným, a následuje úchvala, vnitřná radost a spokojenost, aneb čin jeví se býti na odpor zdravému rozumu jakožto tlumočníku mravního řádu, a nastává — kdykoli představa se vrací — vnitřní hryzení, stálé obžalování, ustavičný nepokoj, muka nesnesitelná. Toť hlas s v ě d o m í n á s l e d u j í c í h o!

Kolik zločinců vydalo se samo v ruce spravedlnosti, nemohouce snést výčitek svědomí! Kolik bylo jich dohnáno až k zoufalství! Kolik chovanců zakrňuje duševně a hyne i tělesně následkem špatného svědomí! Není jiné pomoci, leč pokáním a pevnou vůlí vrátiti se zpět k řádu mravnímu, k Bohu. Pevná vůle, před každým činem svého svědomí se potazovati a dle jeho rozhodnutí neochvějně jednati, jest s v ě d o m í t o s t: pilíř, na němž spočívá veškerá důvěra společenská, veškerá mravnost, veškeren pořádek. Opak její jest n e s v ě d o m í t o s t.

Nelze upříti, že jest v nynější společnosti lidské mnoho nesvědomitosti. Mnozíci se zpronevěry, podplatnost, nedbalost u vykonávání povinností, utiskování a vydírání jiných jsou toho důkazem. Jest mnoho těch, kteří jednají ve svědomí zaviněně bludném, mnoho těch, jichž svědomí jest laxní, mnoho těch, jichž svědomí jest otupělé. V neštěstí však a ve chvílích klid-

ných jako obr vztyčuje se před duší výčitka svědomí. Odtud tolik nespokojenosti, rozháranosti a rozervanosti i mezi těmi, kteří statky dostatečně oplývají. K napravení těchto vad společenských přispěla by mnoho zdárná výchova svědomí v rodině, ve škole a v životě veřejném. Látka jest příliš obsírná, možno tedy jen několik rysů zachytnouti a nastíniti.

2. V ý c h o v a s v ě d o m í v r o d i n ě.

Dokud panoval v rodinách řád křesťanský, nebylo potřebí rodiče tolik poučovati o zásadách vychovatelských, jimiž jim svědomí útlých dítek bylo pěstiti, jako za dnů našich. Znalíť všichni členové rodiny dostatečně náboženství křesťanské, a počínajíce a končíce každou práci modlitbou, zachovávalíce dále ve všem dobrý mrav křesťanský, působili blahodárně mluvou i příkladem na svědomí dítek nedospělých. Co nazvali pravdou, bylo pravdou, co lží, bylo vskutku lží; nikdo, jenž měl vliv na vychování dítek, neřekl jim po té, že by bylo lží, co rodičové pravdou nazvali, a naobrat, neboť všichni vychovatelští činitelé byli ovládáni týmiž zásadami křesťanskými, týmž názorem světovým. Nebylo tu také nejistoty a kolísání. Otec i matka, bratři i sestry, chůva i příbuzní, všichni snášeli se v těchže zásadách, a jejich výroky, jejich rozkazy ke konání dobrého a zákazy k uvarování se zlého byly vždy určité a pevné. Majíce tedy na základě jednotného názoru mravního svědomí správné a jisté, mohli i v dítkách svědomí správné a jisté vychovávat. O tom zajisté není sporu, že jen ten vychovatel dovede vypěstiti charakter ucelený a pevný, jenž sám má svědomí správné a jisté, či jinak řečeno, jenž sám co do mravních zásad jest v souladu s mravním řádem světovým a sám se sebou, nejsa totiž uvnitř pln pochybností a rozerván.

Tím nebudiž řečeno, že by tehda, kdy byla církev od Krista Pána ustanovena mravně-osvětovou vůdkyní lidstva, tak že všude v rodinách vládl mrav křesťanský, nebyly se vyskytovaly případy svědomí blud-

ného, laxního a otupělého; neboť i při jednotné výchově někdy vášeň, nevědomost a zaslepenost svědomí chovancovo kazí neb otupuje. Nescházeli jistě též rodičové, kteří přes vládnoucí křesťanský mrav ze zřetelnosti, z nevědomosti a zaviněné zloby dítky ke zlému sváděli. Ale případy ty byly řidší než za dob nynějších. Svědomí bylo bdělejší a útlejší. Vzpomeňme jen, jak otrásl to duší všech, dítek i dospělých, když se dříve někdo na osadě oběsil neb utopil, když někoho zranil nebo dokonce zavraždil, když zapálil nebo kradl, když se nemravnosti dopustil. Aby se děti vraždily, aby kradly, aby nemravností se dopouštěly, nebylo dříve slýcháno, a udál-li se některý případ, tu otrásl svědomím veškeré obce maličkých a po léta uváděn byl příkladem odstrašujícím. Dnes o těchto podobných zločinech rozprávějí rodiče před dítkami jako o něčem všedním, ano mnohdy ještě je omlouvají. Lhostejnost náboženská a převrácené názory ethické rozšířily se se stolic učitelských, s řečníšť a tiskem do rodin. Svědomí rodičův otupuje, a mládež pustne. Nárek ten jest všeobecný. Čím více bude v rodinách mrav křesťanský ustupovati moderní kultuře, tím bídňější bude výchova svědomí, tím více nesvědomitosti bude ve společnosti lidské. Rousseau r. 1749 k otázce akademie dijonské, „Zda obnovení věd a umění přispělo k zušlechtění mravů?“ odpověděl záporně, a dostalo se mu vzhledem k dokladům, jež uvedl, ceny akademií vypsané. Dnes rok od roku vždy vzrůstající počet zločinů dítek a dospělých, jak statistika dokazuje, odpověď Rousseauovu potvrzuje. Rousseau mínil ovšem kulturu nekřesťanskou; ale takovou jest též kultura moderní.

V přirozenosti lidské nachází se pud, jenž nutí před činem k praktickému úsudku, zda čin jest mravně dobrým či zlým, tedy dovoleným neb nedovoleným; po činu pak buď skutek schvaluje neb odsuzuje. Marně by se člověk tomuto pudu vzpíral; může jej na čas utlumiti, může jej otupiti, ale nemůže jej vyhladiti. Pud ten ozývá se, jak ukázáno, již u dítěte před vyvinutím rozumu, neboť rozpakuje se, má-li nějaký úkon předsevzítí. Nemohl tudíž vštípen býti výchovou, jak tvrdil

Virchow¹⁾ a tvrdí či papouškují po něm vychovatelé materialističtí, nýbrž mohl jen od toho býti přistvořen, jenž jest Tvůrcem duše lidské. Ale pak pud ten nemůže tíhnouti leč k Tvůrci svému, neboť každý účinek odnáší se ke své příčině. Proto výchova tohoto pudu, jenž jest svědomí, aby byla přirozená, musí čeliti k Bohu — Tvůrci, k jeho vůli a úmyslům.

Vůli svou zjevil Bůh zákonem mravním přirozeným a dokonaleji zákonem křesťanským. Tuto vůli Boží musí dítě poznati, aby dle ní výchova svědomí dítě se mohla. Každá jiná výchova je vratká a nemůže vypěstiti leč svědomí bludné. Bez Boha není žádné pevné a závazné morálky. Proto musí dítě již v rodině dle svých duševních schopností Boha poznati. Vylučovati dítě i v šestém ještě roce od vyučování náboženského, jako by k němu bylo neschopno, což činí Herbart,²⁾ je tolik jako zanedbávati naprosto výchovu svědomí právě v oné době, kdy se toto buď na dobrou či zlou stránku pro celý život chovance utvařuje.

Dítě poznává již v prvních letech mnoho abstraktních pojmův, i pozná dle analogie otce přirozeného i Otce nebeského a nejnutnější vlastnosti jeho, zvláště vševědoucnost a všudypřítomnost. Nikoli samo ze sebe, jak tvrdí Rousseau,³⁾ tak že by bylo jen škodlivým vlivům a špatným příkladům brániti, nýbrž poučováním rodičův a jiných vychovatelských činitelů v rodině; jinak by dítě, jsouc slabo, těkavo a potřebující opory, podlehllo najisto se vzrůstem tělesným zmáhající se žádostivosti a nikdy by k pevným zásadám mravním nedospělo.

Dle theorie Rousseauovy svému vlastnímu vývoji ponechávají svědomí dítek ro-

¹⁾ Virchow, Die Naturwissenschaften in ihrer Bedeutung für die sittliche Erziehung der Menschheit.

²⁾ Viz Dra. Kachníka „Dějiny filosofie“, v Praze 1904 (Vzděl. knih. katol. svaz. XXXIII.), str. 236.

³⁾ L. c., 199–200.

diče, kteří se o ně vůbec nestarají, jakož i rodiče, kteří děti hýčkají a takorčka zbožňují.

Prvnější nechávají dítky vyrůstatí bez všelikého kladného působení na úsudek rozumový, co je v pravdě dobrým a co zlým, tak že k tomuto poznání vůbec nedospívají; proto ozývá se svědomí jejich pro nedostatek správného úsudku vždy slaběji, až konečně špatnými příklady jsouce pokaženy, děti takové řídí se při konání jen smyslnými okamžitými dojmy aneb vrtochy; svědomí jejich jest dřímavé. Tento stav svědomí není však nejhorší, neboť svědomí dřímavé možno později účelnou výchovou školní opět probuditi a zušlechtiti. Hůře jest, kde otec nakažen ideami socialistickými před dítkami Bohu zlořečí a všem lidským třídám majetným a výše postaveným spílá, žehraje na svou práci a chudobu, jako by byly největší nespravedlností a největším neštěstím. Trpkost a rozervanost rodinná přenáší se na děti; spoléhajíce na úsudek otcův, všeliký majetek uznávají za nespravedlivý, naplňují se záštím proti všelike autoritě, vůle jest vzdorná, pohled nevlídný a zamračený: svědomí nepřemožitelně bludné. Sebe větší přísnost vychovatele mimo rodinu ničeho tu nespraví. Dříve musí se ze srdce vymýtiti dobročinností hořkost, shovívavostí a trpělivostí z vůle vzdor, vlídnosti s tváře zamračenost, a pak teprve možno přikročiti ku přeměnění svědomí bludného ve správné dobrým poučením a vedením nábožensko-mravním. Jak perná to práce, když špatnou výchovou rodinnou zrůdnělo svědomí, ví každý, komu bylo činiti s dítkami rodičů-socialistů.

Druhý druh rodičů dítky své takorčka zbožňuje a proto zabraňuje, aby se jim nic přísného neřeklo a nic nepříjemného nestalo. Všelická bázeň otrásá prý zhoubně slabým ústrojím a působí nepříznivě na ducha. Proto žádné zmínky o hříchu, o Bohu trestajícím! Co si dítě přeje, budiž mu poskytnuto, ať prý užije blaženého mládí, neboť život pozdější beztak prý mu přinese dosti nepříjemností. Dítě se hýčká; matka, otec, vše se s ním laská. Ale při tom se zapomíná,

že přirozenost dítěte nestojí, nýbrž dále se vyvíjí tak, jak jest vedena. Vyvíjí se rozum, vyvíjí se vůle. Rozum usuzuje, že vše jest dobré, co jest příjemné a se líbí, a svědomí praví, že vše to je také mravně dovolené. Rozmazlenost vypěstila svědomí široké či laxní, vůli pak rozmařilou a změkčilou. Těžko bývá později svědomí upravit tak, aby soudilo správně a stalo se vůdcem vůle pevné a rozhodné. Obyčejně zůstává svědomí takové laxním po celý život a člověk jest nestálým, postrádaje charakteru rozhodného a stálého, mravní ceny vůbec. Svědomí to může se státi úzkým, majíc za nedovolené i to, co o sobě dovoleným jest, byla-li potomní výchova poněkud přísnější; ba otrásla-li citovou stránkou takového člověka, jež jest silně vyvinuta, nějaká neblahá a nepříjemná událost, stává se svědomí úzkostlivým, a člověk se bojí, že cokoli podnikne, zhřeší — stav to velmi žalostný. Dobře v ohledu tom varuje Tomáš Štítný rodiče před přílišnou láskou k dětem: „Pro Bůh! Každý se střež té milosti; — neb cožkoli člověk příliš miluje, to způsobí Bůh, že bude jej mrzeti příliš.“¹⁾

Z mnohých jiných případů budiž ještě vzpomenuto rodin, v nichž dívky výhradně jen ke slušnosti se navádějí a vychovávají. Dítě musí se slušně šatiti a úpravy šatu dbáti, musí slušně mluvit, slušně se ukláněti, slušně pozdravovati, slušně choditi, slušně u stolu seděti, slušně jísti, vůbec všechny zevnější úkony slušně prováděti. Pravidlem slušnosti jest mu chování otce, matky, bratrů, sester, vychovatele neb vychovatelky. Toť pro chovance takového nejvyšší autorita, dle níž usuzuje, co jest slušné a tedy dobré, co neslušné, tedy mravně zlé. Patrně, že svědomí se utváří tak, že se ozývá, jen když se jedná o zevnější formy, že jen na formy tyto důraz klade, ale vnitřního smýšlení nedbá, ano žádné ceny mu nepřikládá. Toť svědomí farijské. Dítě s tímto svědomím zachovává způsoby, dokud jest po-

¹⁾ Dr. Novák a K. Vorovka, Kniha moudrosti. V Praze 1892, str. 42.

zorováno od osob domácích aneb jiných osob starších, ale při tom za mravně dovolené považuje, o nich třeba to nejhorší si mysliti a před sobě rovnými neb v ústraní i mluvit. Takový chovanec dopouští se v téže době, kdy před jinými ve všem slušnosti a zdvořilosti šetří, potají mnohdy nejhorších neřestí, neboť svědomí uvyknuvši ozývá se a varovati. jen když se jedná o čin veřejný, neupomíná na vševědoucnost a všudypřítomnost Boží, poněvadž k tomu vedeno nebylo, následkem čehož zbludnělo a zvlažnělo.

Výsledky této výchovy pozorujeme všude ve společnosti moderní. Budši sebe mravnějším a charakternějším, nezachováš-li však nějaké formy konvenienční slušnosti, jsi v moderní společnosti často ztracen; vyznáš-li se však ve formách společenských, dovedeš-li zformovati tvář a pohyby častým cvikem, jak toho právě potřebuješ, všeliký mravní pokles se ti promine a máš cestu otevřenou. Hle, toť morálka moderní intelligence! Kolik se tu natropí nespravedlností, na to morálka bez Boha se netáže. V očích plno úslužnosti a zdvořilosti, potají plno škodolibosti, bezpráví a hříchu. Ovoce výchovy ke svědomí farisejskému!

Správná výchova svědomí musí započítati Bohem, neboť Bůh jest tvůrcem svědomí a vložil v ně náklonnost nezadatelnou, že jen dle jeho vůle správně vychováno býti může. Když dítě poznalo otce, budiž ihned poučeno, že má nejvyššího Otce na nebi, jenž vše ví a vidí. K němu uč se útlé dítě mysl pozvedati a vůli svou tak opanovati, by se ve všem dle vůle Boží řídila. V rodině budiž dítě vždy ode všech vychovatelských činitelů souhlasně poučováno, co jest v jednotlivých případech dle přikázání Božích v pravdě dobrým a co zlým; ke konání dobrého budiž naváděno tak, by se s a m o, pokud možno, pro ně rozhodlo, zlému pak aby se z v l a s t n í v ů l e vyhýbalo. Za čin dobrý buď odměněno, za zlý dle míry spravedlivé trestáno. Poučení srovnávej se d ů s l e d n ě s pravdou, aby bylo s v ě d o m í s p r á v n ý m.

Co jest mravním přestupkem, budiž vždy a ode všech d ů s l e d n ě bez kolísání přestupkem zváno, aby nevzniklo v dítěti s v ě d o m í p o c h y b n ě.

Táže-li se dítě, je-li něco dovoleno čili nic, budiž mu dána určitá odpověď; nikdy ať nejedná dítě v pochybnosti, nýbrž buď naváděno, aby si potazem zjednolo jistoty. Rodičové tažte se třeba ráno dítek, co konati zamýšlejí, a ať uvažují, je-li to Pánu Bohu milé, a tedy dobré a dovolené či nikoli, aby se pěstilo s v ě d o m í p ř e d c h o z í. Po hře a zaměstnání ať děti přemýšlejí, jak jednaly, zda dobře či zle, aby se cvičilo s v ě d o m í n á s l e d u j í c í a zůstalo b d ě l ý m. Bez všelikého despotického mistrování navádějtež rodiče dítky, aby před každým úkonem svědomí se potazovaly a zjednaly si tak s v ě d o m í ú t l é. Přílišná přísnost snadno by tu mohla způsobiti, že by děti dovolené činy měly za nedovolené a vypěstily si pak s v ě d o m í ú z k é, aneb že by pro samé mentorování rozkazův a poučení si nevšímalý, čímž by povstalo s v ě d o m í š i r o k é.

K výchově svědomí a svědomitosti musí nutně položen býti z á k l a d v r o d i n ě, a výchova ta nesmí ustati, dokud dítě v rodině trvá. „Jsouť“ — jak dí případně B o l z a n o — „přirozenými pěstouny a vychovateli dítek rodičové. Cokoli otec a matka mohou v té příčině učiniti a skoro vždy pro dítky činí, jestliže sami náležitě byli vychováni, nikdo jiný pro ně učiniti nemůže, zvláště pak nemůže nahraditi domácího vedení mládeže nižádný vychovávací ústav.“¹⁾ Bohužel, poklesla v dobách našich, kdy vše za výdělkem se žene a skutky ideální málo se cení, výchova rodinná nemálo. I dnes mohl by zvolati S o k r a t e s, jak učinil to kdysi vůči krajanům svým: „Ó lidé, co činíte? Vyť na získání jmění veškeru vynakládáte péči, o syny pak, jimž majetek svůj odevzdáte, staráte se pramálo!“²⁾

3. V ý c h o v a s v ě d o m í v e š k o l e.

V přítomné době mnoho se mluví o tom, aby škola nevzdělávala pouze, nýbrž aby popředně vychovávala. Stále a stále učitelské listy o tom píší a

¹⁾ Dr. Novák a K. Vorovka, Kniha moudrosti, str. 45.

²⁾ L. c., str. 41.

v učitelských schůzích o tom se mluví. Dle hlasů těchto dalo by se souditi, že škola obecná neplnila dosud úkolu říšským zákonem o školách obecných ze dne 14. května 1869 § 1. jí předepsaného, že totiž „školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby děti v mravnosti a nábožnosti vychovávaly“.¹⁾

Není úkonu lidského, jenž by byl mravně lhostejným. Každý úkon lidský vždy se s řádem mravním, jehož tlumočnickem jest zdravý, nezkažený rozum, buď srovnává, aneb jemu odporuje. Cokoli koná dítě uvědoměle, koná z nějaké pohnutky, z úmyslu. Jenom skutky neuvědomělé, ve spaní, v pomatenosti myslí, v úplné nevědomosti vykonané, bývají bez úmyslu a proto se také člověku nepřičítají.

„Všemu učiti jest pro užitek,“ praví Komenský.²⁾ Je tedy v rakouské škole obecné při vyučování přihlížeti k užitku, jež uvedený zákon (§ 1.) stanoví slovy: „Školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby se z dětí stali hodní lidé a občané.“

Je to možno bez svědomitosti?

Nikdo nenazve hodným člověka, jenž veřejně sice zákon zachovává, ale potají jej přestupuje, jenž sice před jinými spoluobčanu dobrodiní prokazovati se zdá, ale potají jej okrádá. Kdo by přísahal, ale přísahy by zachovávali nechtěl, kdo by sliboval, že bude úřad věrně spravovati, ale potají podvodu se dopouští, není ani hodným člověkem ani hodným občanem. Jest prostě nesvědomitým. Není sporu o tom, že bez svědomitosti není žádných hodných lidí, žádných hodných občanův. Mají-li tedy dle zákona obecné školy býti základem, by se stali z dětí hodní lidé a občané, musí se duch jejich tak vyvíjeti a musí se jim známosti a zběhlostí k dalšímu vzdělání v životě potřebné tak podávati, aby se svědomitost v nich pěstila. Žák

¹⁾ Nejdůležitější zákony o školství obecném pro království české, c. k. knihosklad 1896, str. 3.; Dr. T u m p a c h, Školní zákon říšský a nejdůležitější nařízení i výnosy úřadů státních a církevních ve věcech školských. V Praze 1908, str. 7.

²⁾ Didaktika analytická, str. 51.

musí býti veden k tomu, aby měl pevný úmysl jednati vždy dle svého správného svědomí. Svědomí pak jest praktický úsudek rozumový, jenž mravní hodnotu každého činu oceňuje. Úsudek rozumový cvičí a vyvíjí se však vyučováním. Patrně, že při všelikém vyučování vychovávati jest svědomí.

„Čemukoli žák se učí,“ praví Komenský,¹⁾ „vlastním cvičením učit se má, má tedy samostatně úkony předsebrati, což vyžaduje, aby o jejich účelnosti a potřebě přemýšlel; tu pak již nemůže odezíratí od toho, zda cviče se v úkonech, plní rozkaz učitelův, rodičů aneb zákon Boží či nikoli. Tyto myšlenky bezděčně se mu namanou. Každé dítě chce věděti, k čemu slouží to, čemu se učí. Nepoučiti dítě o tom, jest ubíjeti v něm samostatnost a vychovávati lidi nehodící se pro mravní společnost.“ „Uč jen pro život budoucí (t. j. posmrtní) potřebnému“ — bylo zásadou Komenského.²⁾ Pro život posmrtný jest potřebno jen to, co duši nesmrtelnou mravně zušlechťuje a k nazírání na Boha schopnou činí. Toť konečný účel vší výchovy. Zásada téhož Komenského, „učiti jen věcem v životě potřebným“, jest prostředkem k dosažení tohoto konečného účelu. Proto nesmí vyučování ve škole od konečného cíle odváděti, ale musí k němu vésti, což se děje vzděláváním rozumu ku praktickému úsudku, jak se má věc, o níž se pojednává, k mravnímu zákonu. Po té stránce přisvědčiti jest Herbartovi, že každé vyučování má býti vychovávací, t. j. takové, aby dítě poznávajíc dobré, ihned vzbudilo pevné chtění, že dobré to také konati chce. Že však dobrým jest, co konati má, nemůže dítě poznati jinak, leč když se mu sdělí mravní zákon všem lidem neomylnou autoritou uložený. Učiní-li se to, tu dítě přirozeným pudem soudí, zda úkon, k němuž jest vyučováním naváděno, se zákonem mravním se srovnává či nikoli. Svědomí dítěte se vychovává. Patrně, že záleží mnoho na tom, jsou-li poznatky, jež se žáku podávají, správné či nikoli.

¹⁾ Didaktika analytická, str. 51.

²⁾ Fr. Kalina, Obrazy z dějin vychovatelství. Praha 1893, str. 67.

Kdo by učil žáky, že člověk vyvinul se z opice, ten sváděl by je k bludnému rozumovému úsudku, že člověk není leč dokonalé zvíře, z toho pak soudili by prakticky, že dovoleno jim v mravním ohledu to, co zvířeti, jen když to slouží k jejich hmotnému prospěchu a blahobytu. Takto vypěstěné s v ě d o m í b l u d n é bylo by příčinou života nevázaného snad až do smrti.

Vyličování bojů jednoho národa s druhým a kruté podmanění a ujařmení slabšího silnějším bez poukázání k prozřetelnosti Boží dopouštějící a bezprávi trestající, vedlo by žáky k úsudku, že vítězství silnějšího vždy jest mravné, a že dovolen jest každý čin násilný, jen když se jím výsledku dosáhlo. Že se boje národů, jednání vladařův a vojevůdců při vyučování dějepisu dle zákona lásky k bližnímu a spravedlnosti neoceňují, mívá za následek, že se žáci po škole za osadou poperou a začasť i nebezpečně kamením poraní, napodobující vojny, jež jim bez ohledu na mravní zákon byly popsány, majíce je následkem toho za dovolené. Bylo v nich vychováno s v ě d o m í š i r o k é č i l a x n í.

Kdo vyučuje zeměpisu, přírodopisu, přírodozpytu, počtům a ostatním vědomostem tak, že dítky poznávají jen, jak jich ku vlastnímu hmotnému prospěchu v životě mohou užiti, a neupozorní jich, jak možno vědomostí těchto i proti zákonu Božímu zneužiti, vychovává v dětech s v ě d o m í d ř í m a v é, dle něhož považují vše za dobré, co jest užitečné, a proto se o mravní cenu úkonů praktických nestarají.

Jsou případy, že se učitelka při výkladu nějaké básně rozplývá city ke zvířátkům, ke květinám, k lidem. Vše tu jen soucitem řídit se má. Děti bojí se dotknouti psička, kočičky; mají soucit s každým, kdo jim nařiká aneb úlisně mluví. Ale neslušně mluvíti aneb mysliti, vzdorovati a hněvati se, a jiné neřesti, jež se soucitem nesouvisí, mají za dovolené. Praktický úsudek rozumový se nevyvinul, poněvadž byl zanedbáván, a nemůže tedy citu ovládati. Svědomí žáků stává se ú z k ý m, majíc za nedovolené, co jest dovoleno, a za dovolené, co jest mravně nedovolené.

Tak možno nesprávným pojmáním a pojednáváním jednotlivých předmětů učebných vychovati tolik sobě odporujících svědomí, kolik předmětů těch jest. K tomu přistupuje náboženství, v němž se dítě učí, že člověk je stvořen od Boha, že se podstatně různí od zvířat, že má duši nesmrtelnou, že Bůh dopouští války, aby národy ztrestal, ale že bezpráví nikdy nezůstává bez odplaty, že všech vědomostí a statků tohoto světa smíme užívatí jen dle vůle Boží, že ve všem řídití se máme zákonem mravním.

Dle kterého svědomí jest pak žáku se řídití? S počátku pro svou těkavost a nesamostatnost vzbuzuje co do jednotlivých předmětů chtění takové, jaké mu bylo učitelem způsobeno. Později, nevida tu žádné souvislosti a pevných zásad, vylučuje vůbec úkony, odnášející se k vědomostem mimo náboženství, z oboru svědomí. Z toho vyvinuje se s v ě d o m í d v o j a k é, jaké spatřujeme u lidí, kteří v záležitostech veřejných mají za dovolené vše, co slouží jejich prospěchu, při tom však svědomitě plní náboženské povinnosti, chodí do kostela a příkázání Boží a církevní d o m a zachovávají. Jsou-li dle zákona h o d n ý m i l i d m i a o b ě a n y? Nejsou, poněvadž jsou vůči jiným v životě veřejném n e s v ě d o m í t i. To zavinila dvojaká výchova svědomí ve škole. Není vyhnutí: má-li škola plniti svůj úkol, aby vychovávala hodné lidi a občany, musí všechny předměty ovládati j e d n o t n ý n á z o r m r a v n í, ten pak nemůže býti leč k ř e s ť a n s k ý. Žádný jiný názor nedovede ho nahraditi, poněvadž mu schází nejvyšší neomylná autorita závazná, jakou jest vůle Boží, Kristem Pánem světu sdělená a církví katolickou neporušeně dochovaná.

Avšak mravní zákon křesťanský nemá pronikatí jen veškeru výchovu školní, nýbrž vždy a všude budiž při výchově svědomí z ř e j m ě p o u k a z o v á n o k tomu, že tak činiti velí zákon křesťanský. Nikdy nevydávej učitel autority své za nejvyšší pravidlo mravní závaznosti, neboť jediný mravní poklesek, jež by žáci na učiteli uznamenali, zbortil by veškeru pevnost mravní výchovy. Stůjž za příklad článek 32. prvního dílu pětidílného vydání Jursovy čítanky, nadepsaný: „Nepo-

žádáš cizího majetku!“ Ladislav dostal od sv. Mikuláše (?! snad: na sv. Mikuláše) mnoho hezkých věcí, mezi nimi též tři pěkné pryže, které přinesl do školy, aby se spolužákům pochlubil. Sousěd Ladislavův František dávno si přál pryže, neboť dosud žádné neměl. Při vyučování ležely pryže na lavici, a František přes tu chvíli na ně pohleděl. (Děti si pomyslí: to byl pan učitel jaksi roztržit, my smíme jen potřebné věci mít mezi vyučováním na lavici.) František přál si jednu z nich mít, myslel na ni a učení ho netěšilo. Po škole Ladislav jednu pryži zapomněl na lavici, a František si ji osvojil. Cestou hovořili, žertovali hoši, ale František byl zamlklý; když naň některý spolužák promluvil, plaše naň pohlédl, oči sklopil, sotva odpověděl. Brašna, v níž měl pryž, zdála se mu dnes těžkou, ohlížel se, zda nikdo nevidí, že má v ní Ladislavovu pryž. Doma byl zamlklý, že to i mamince i tatínkovi bylo nápadno; pustil se do hry s bratry, ale brzy toho nechal; pořád si myslel, že má pěknou pryž, ale hned zase mu napadlo: „Vzal jsi ji, není tvoje!“ Byl by se rád bratřím pochlubil, ale bál se, aby se ho nezeptali, odkud ji má. Byl by raději pryž zahodil, aby ji snad někdo nespatriil. V noci měl nepokojný spánek, zdálo se mu, že ho někdo honí a nemůže se ukrýti. Modlil se a sliboval Bohu, že napraví, čeho se dopustil. Ráno byl první ve škole a položil honem pryž na lavici před Ladislavovo místo. Kámen spadl mu se srdce. Když přišel Ladislav a spatřil pryž, pravil: „Vida, zde jsem ji včera zapomněl; co jsem se ji doma nahledal!“ František div se při těch slovech nedal do pláče. Svatě si umínil, že do smrti nepožádá cizího majetku.

Pěkná analýze psychologická. Ale co dle tohoto líčení znepokojovalo Františka? Strach před spolužáky, před rodiči, před bratry, až teprve hrůza nepokojné noci dohnala ho, že na Boha pomyslel. Jaký účinek bude mít článek na děti mravně již poněkud pokleslé aneb z rodin mravně nakažených? Mnohý ferina si pomyslí: to byl strašpytel, já již několikrát druhému něco vzal a nikdo se to nedověděl, a můj tatínek a starší bratr také kradli, a byli pokojní a dobře

spali. I pan učitel vypůjčil si od spolužáka tužku a nevrátil ji a jest klidný. Proč nepodá se věc tak, aby z toho vyzíralo svědomí předchozí napomínající, a svědomí následující, po zlém činu hryzoucí? Proč nevedou se ke konci známá úsloví: „Dobré svědomí, hlas Boží.“ „Zlé svědomí, ustavičná poprava.“ „Kdo zlé svědomí má, hada za řadry chová“? Proč nepoví se, že ve svědomí ozývá se mravní zákon křesťanský: „Nepokradeš!“ „Nepožádáš statku bližního svého“? Přestálý strach nebude chovanci nikdy trvalou pobídkou, aby se zařekl, že nikdy již mravního poklesku se nedopustí. Jen svědomí na nezvratném zákoně mravním Boha vševědoucího a všudypřítomného vypěstěné může žáka až do smrti uchovati před krádeží a jinými hříchy.

Svědomí to budiž však nejen při vyučování, nýbrž i při vedení stále buzeno a vychovááno. Proto nemožno se snášeti se zásadou Lindnerovou, že se rozkazy nemají odůvodňovati: „Pohnutkou poslušnosti“ — praví tento spisovatel — „nebuďte zvláštní důvody, nýbrž autorita vychovatele.“ Kdybychom chtěli rozkazy opíratí o důvody, stalo by se asi, že chtěl by chovanec důvody ty zpozdlým rozumováním vyvrátiti a nemilým sobě rozkazům takto se vyhnouti.¹⁾ Toť pravda, pokud by chtěl vychovatel odůvodňovati nutnost poslušnosti důvody svého rozumu jako nejvyšší mravní autority, ale nikoli když se krátce odvolá k neomylné autoritě Boží, k příkázáním Božím.

Není zbylí! Má-li škola plniti úkol zákonem jí vyrčený, aby vychovávala mravně-nábožensky tak, aby se stali z dítek hodní lidé a občané, musí mravní řád křesťanský provívati veškero vyučování a vedení. Jak to však možno, když navštěvují školu dítky různých vyznání? Přirozený zákon mravní: „Milovati budeš Pána Boha svého z celého srdce svého a bližního svého jako sebe samého“, vyslovil Mojžíš a zdokonalil Ježíš Kristus; věří tedy v něj jak Židé, tak i všechna

¹⁾ Lindner, Obecné vychovatelství. Ve Vídni 1891, str. 63.

vyznání křesťanská. Desatero Božích přikázání jest výrazem přirozeného zákona mravního, a věří v ně jak Židé, tak i stejně všechna vyznání křesťanská. Nuže, když nemožno již školy rozdělití dle vyznání, jak to vzorně v Německu jest provedeno, ať učitel dle těchto všem vyznáním společných mravních přikázání svědomí žáků ve všech předmětech vychovává a stále k nim se odvolává; ostatní ať ponechá učitelům náboženství. Zde neplatí žádná výmluva na interkonfessionálnost nové školy. Kdo uvedeným způsobem svědomí dítek nevychová, ten prostě nechce, aby byly svědomitými, ten nezachovává zákona, aby vychoval z dítek hodné lidi a občany, nýbrž pěstuje ve škole neznažnost. Dobře praví zkušený, dlouholetý a nad všelikou strannickost povznesený ředitel paedagogia, na slovo vzatý vychovatel Karel Šmídek, ve své „Paedagogice“: „Účelem rozumné výchovy jest mravní povaha. Poněvadž si však mravnost nelze mysliti bez náboženství, vyžaduje tato výchova, aby ji duch náboženský pronikal.“¹⁾

4. Výchova svědomí v životě veřejném.

„Svoboda svědomí“ stalo se okřídleným slovem moderní společnosti. I část českého učitelstva žádá veřejně, aby mu v novém řádě školním a vyučovacím byla zaručena úplná svoboda svědomí. Jaká to svoboda? Patrně svoboda svědomí u vychovávání a vyučování dítek, neboť občanská svoboda vyznání a svědomí jest beztak každému občanu § 14. státního základního zákona ze dne 21. prosince 1867 zaručena. Nikdo nemůže dle tohoto zákona, ani dle zákona přirozeného, druhého nutiti, aby si nezvolil víry, kterou dle svého svědomí za pravou uznává, nikdo ho nemůže nutiti, aby se v životě svém soukromém neřídil dle mravních zásad svého svědomí. Toť ponecháno jeho zodpovědnosti před Bohem.

¹⁾ K. Šmídek, Paedagogika pro ustavy učitelské. V Praze 1899, str. 121.

Nikdo nemůže dle zmíněného občanského zákona druhého nutiti k úkonu církevnímu a k účasti na slavnostech církevních, „p o k u d n e n í p o d ř í z e n p r a v o m o c i j i n é h o, d l e z á k o n a k t o m u o p r á v n ě n é“.

Jest učitelstvo takovéto pravomoci podřízeno? Jest! A to pravomoci školních úřadů, jimž bůti jest nad zachováváním základního ustanovení říšského školního zákona ze dne 14. května 1869, § 1., „ž e š k o l y o b e c n é z ř í z e n y j s o u k t o m u, a b y d ě t k y v m r a v n o s t i a n á b o ž n o s t i v y c h o v á v a l y“.

Ba, řekněme to přímo, jako duchovní správce poddán jest své duchovní vrchnosti a odvislý od svých farníků, jichž zděděnou víru jest mu vychovatelsky pěstiti a rozhojňovati, tak jest i učitel odvislý od pravomoci rodičů, kteří svěřujíce mu to nejdražší, co mají — děti své — nevzdávají se oprávněných nároků, aby děti jejich dle správného, v rodině na základě o t e c k é v í r y utvořeného svědomí dále byly vychovány. Zde nemožno mluvit o žádné svobodě svědomí vychovatelova, neboť všeliké jednání, jež by účel tento buď přímým vlivem aneb příkladem, ano i opominutím mařilo, bylo by n e s v ě d o m í t ý m a n e z á k o n ý m. Dobře dí v ohledu tom slovutný dějepisec český Frant. Palacký: „V té míře, jako dobrý učitel náleží k největším dobrodincům, náleží učitel špatný také k nejhorším škůdcům veřejným, třeba by se ničím více neprohřešoval, nežli že nejdražší klenot lidu, srdce i mysli vzrůstajících pokolení, obmeškává v é s t i k d o b r é m u.“¹⁾

Když opustil žák školu, přejímá další jeho výchovu společnost. Jako ve škole, tak i ve společnosti jsou činitelé, kteří udávají směr vychovatelský. Kdo by těmito činiteli měli býti, ne-li učitelé lidu? Či měli by vychovatelé a učitelé, kteří ve škole utvářeli svědomí žáků, nadále v životě veřejném je opustiti a o ně

¹⁾ Slovo pronesené ve valné hromadě „Svatoboru“ dne 17. května 1863. Viz Bartošovu „Malou slovesnost“, 6. vyd., str. 389.

se nestarati? Tuť byli by věru nádeníky, a nikoli pro blaho lidu a národa nadšenými vychovateli budoucích pokolení.

Ve škole vštěpoval kněz žákům zásady nábožensko-mravní a ukázal jim takto měřítko, dle něhož řídití jest se jejich svědomí při jednotlivých úkonech vnitřních a zevnějších; učitel svorně spolupůsobě na téže lísce správné výchovy mládeže ke s v ě d o m í t o s t i, neopomíjel při vyučování vědomostem a zručnostem chtění žáků k onomu jediné správnému měřítku odnášeti; při kázni pak oba řídili se týmiž zásadami paedagogickými, dávajíce příležitost, aby se správné svědomí na venek osvědčilo. Ký div, že za takové jednotné výchovy duševní vývoj žáka vyzníval v harmonický celek, a že týž, zakusiv sladkosti a útěchy klidného svědomí, ke svým učitelům přilnul jako k duchovním otcům a nerad školu opouštěl. Měl by něžný tento poměr býti přetržen tím, že žák vstoupiv do veřejnosti, pozoroval by, že učitel duchovní a světský navzájem se potírají, ba snižují, že v zásadách, na nichž ve škole vychovávali jeho svědomí, u veřejnosti si odporují? Nemusil-li by žák se domnívati, že byl od svých učitelův oklamán, v blud uveden v nejdůležitějších věcech vlastního svědomí a mravního charakteru? Nezanevřel by pak stejně na oba své vychovatele, jež tak zbožňoval, ba nepovrhnul by svědomitostí a pevnými mravními zásadami vůbec? Bohužel, zkušenost namnoze to dosvědčuje. Potřeba jen klidné a upřímné analýse.

Všechny moderní ideje, jež se u nás šíří, pocházejí se stolic učitelských; ti pak, kteří je šíří slovem a tiskem, rozšiřují, co od učitelů svých slyšeli. To učitelstvo škol nižších, jež podporuje proudy protináboženské, neuvažuje, že podkopává tím autoritu vlastní. Či domnívá se, že lid nepostřehuje odporu, jaký tkví v tom, že k jiným zásadám veden byl ve škole a jiné že se mu od téhož učitelstva podávají u veřejnosti? Roznítiti náruživosti lidu a pokaziti jeho svědomí, vzbuditi odpor buď proti světskému nebo duchovnímu učiteli, není těžko. Lid neprozírá také klamu, neboť zaměstnán jsa starostmi o vezdejší chléb,

nemá pokdy, aby vlastním rozmýšlením pravdy se dopátral a svědomí správné si zjednal. Spoléhá na inteligenci, zvlášt na svoje učitele, a dává se poučiti od nich jak slovem tak tiskem. Této důvěry nemělo by se zneužívat. Výchovy lidu jest nám jako každému národu na výsost potřebí. Výchova ta však musí býti nutně pokračováním výchovy školní. Nese-li se jiným směrem, jest nepřirozená a budí nevážnost ke škole. To pak jeví se obzvláště tehdy, když učitelé sami z jakési slabosti buď nestaví se na odpor výchově zhoubné, aneb snad i spolupůsobí ke zničení těch mravních základů, jež ve škole pracně vybudovali.

I psycholog a vychovatel směru realistického, jakým jest prof. J. Kapras, musil doznati: „Vychování buď přiměřeno duchu národnímu, t. j. dítě vychovávej se ve mluvě, náboženství, mravech, názorech a zvláštnostech národa, ke kterému rodem svým náleží.“¹⁾ Národ český jest křesťansko-katolický. V jeho náboženství a v jeho mravech po předcích zděděných musí tedy dítě býti vychováno. Co by však prospěla všeliká výchova školní, kdyby ve veřejném životě, pro něž přece škola vychovává, nedovedli učitel a kněz uhájiti nejdražšího statku každého jednotlivce, správného svědomí, a nejvzácnějšího pokladu národa, mravní svědomitosti, jak je ve škole pracně vypěstili?

Mohou jich uhájiti, jen bude-li s obou stran upřímná, nezištná, pro blaho všeobecné zanícená, svorná a pevná vůle:

„Sláva dobrých ve svědomí
spočívá, ne v ústech lidí;
z Boha jest a v Bohu trvá
radost, kterou pravda klidí.“

Vlad. Šťastný.

¹⁾ Dr. V. J. Novák a K. Vorovka, Kniha moudrosti, str. 152.

II. Herbartovy praktické ideje a výchova křesťanská.

Výchovu školní ovládá u nás dosud duch Herbartův. Na příčině jsou Lindnerovy učebnice paedagogiky. Účel výchovy klade Herbart v mravní charakter. Toho pak lze dosáti důsledným jednáním dle p a t e r a p r a k t i c k ý c h i d e í. Ideje ty vytvářejí se buď z poměru vůle k soudu o ní činěném, nebo z poměru vůlí navzájem. Obsah těchto vůlí či chtění jest dle Herbartův lhostejný, neboť v jeho mravouce, kterou Lindner oproti „mravouce náboženské“ nazývá „vědeckou“,¹⁾ jedná se jen o zevnější poměr jednotlivých vůlí navzájem. Zde není řeči ani o zákonu božském, ani o přirozeném.

V tomto duchu vychovávají se budoucí vychovatelé a učitelé „vědecky“, zároveň pak se jim v náboženství vykládá „mravouka náboženská“. Tedy — dvě mravouky vedle sebe. Dají se srovnati? Doplnuje snad jedna druhou? Která z nich při tolika hodinách, vyučování obecným vědomostem věnovaných, v nichž naskrze vládne methoda na psychologii Herbartově založená, vítězí, není těžko uhodnouti. Jedná se tedy jen o otázku, dají-li se „vědecká“ mravouka Herbartova a „náboženská“ mravouka křesťanská srovnati?

¹⁾ Dr. G. A. Lindner, Obecné vychovatelství. Učebnice pro ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek. Třetí vydání přepracoval prof. K. Domin. Ve Vídni 1891, str. 45.

Při práci neseme se k „Obecné praktické filosofii Herbartově“,¹⁾ kdež o praktických ideách zvláště se pojednává.

1. I d e a s v o b o d y.

„Ve člověku povstává chtění, rozhodnutí; v témž okamžiku stojí před ním obraz jeho chtění a rozhodnutí, a v témž okamžiku také o něm soudí; soud vznáší se nad vůlí; co zatím soud trvá, vůle se nese ke skutku. Tu pak osoba buď chtíc tvrdila, co soudíc zavrhovala; nebo chtíc opominula, co soudíc předpisovala. Nebo vůle a soud jednomyslně přisvědčovaly neb jednomyslně odmítly. Tu pak vůle podrobila se soudu: poslouchala; z toho následuje pochvala, při opaku dostavila se hana. Jakmile by někdo tyto dva živly, soud či aesthetický vkus a vůli, od sebe oddělil, ihned umlknou pochvala a hana. V tom pak, že se dva zcela různé projevy téhož rozumného tvora, totiž vkus a chtění, spojují, záleží v n i t ě r n í s v o b o d a. Kdo uvědomí si pochvalu, jež náleží tomuto poměru, kdo se dle této pochvaly řídí, toho poslušnost jest sama v souladu s jeho vkusem. Líbí se, snad ne sobě, ale nám.“²⁾ Tak píše o mravní svobodě Herbart.

Jak vypadá svoboda vůle dle mravouky křesťanské? „Bůh na počátku učinil člověka, a ponechal ho vedení rozmyslu jeho. Přidal (jemu) poručení a přikázání svá. Budeš-li chtít přikázání zachovávat i na věky věrně vůli jeho činiti, zachovájť tebe. Předložil tobě vodu i oheň; k čemu chceš, vztáhni ruku svou Před člověkem jest život i smrt, dobré i zlé: co si kdo oblíbí, dáno bude jemu“ — praví Písmo svaté (Ekklesiastikus 15, 14 násl.). Člověk veden jsa rozumem, jímž poznává mravný řád přirozený, jak jej Bůh stvořil, i řád mravný nadpřirozený, jak jej Bůh jako vůli svou přikázáními zjevil, jest úplně svoboden

¹⁾ Johann Friedrich Herbart's Schriften zur praktischen Philosophie, herausgegeben von G. Hartenstein. Erster Teil: Allgemeine praktische Philosophie. Leipzig 1851. Str. 33. a násl.

²⁾ Allg. prakt. Philosophie, str. 34.

a může, prost jsa vší nutnosti vnitřní i nucení zevnějšího, voliti buď zákony zachovávatí nebo nikoli, buď dobré nebo zlé činiti, život neb smrt si vybrati. Ale Bůh, vychovatel lidu svého, nenechává chovance svého v pochybnosti, nýbrž dobrou a ráznou přidává radu: „Vyvolíž tedy život, abys i ty živ byl i símě tvé, a miloval Hospodina Boha svého, a poslouchal hlasu jeho, a přidržel se ho.“ (Deut. 30, 19.)

Herbart podřizuje mravouku aesthetice; jako pak jeho aesthetika jedná jen o zevnějších vztazích, tedy číře formální jest, tak i v mravouce klade mravní cenu do poměru mezi chtěním a soudem aesthetickým. Odkud však to, že některé chtění se soudem aesthetickým souhlasí a naší chvály zasluhuje, jiné pak s ním nesouhlasí a zasluhuje pohany, vysvětliti nedovede. Nepřihlíží Herbart nikterak k obsahu představ; může tedy předmětem chtění býti i věc zákonu Božímu odporující; je-li vkus aesthetický výchovou pokažen, souhlasí chtění a soud aesthetický, a následuje pochvala; — jest tedy i chtění takové dle Herbarta mravným. O svobodné volbě, buď jednati neb nejednati, to neb ono voliti, dle křesťanského pojmu o svobodné vůli nemůže ovšem u Herbarta býti řeči. U něho se představy mechanicky zabavují, a zabavené snaží se přijíti opět do vědomí, čímž chtění a snahy vznikají. Vše se děje tak nutně, že se to dá měřiti mathematicky.

Než i jiné nedůslednosti postřehujeme při ideí vnitřní svobody.

Je-li podřícení se chtění pod aesthetický soud zcela neodvislo od jakéhokoli principu zevnějšího, pak mohou rozhodovati jen představy, jež se navzájem zabavují. Jaké tedy jsou představy, taková jest vůle, takový též aesthetický soud. Jakost tuto však nerozumí Herbart kvalitativně, nýbrž kvantitativně. Čím více by tedy člověk věděl, tím by byl svobodnější. Než kolik tu příkladů, že na př. učenci materialističtí stali se takovými otroky vědy své, že byli hluchými proti všem názorům jiným! Ze zásady Herbartovy plynulo by též, že kde jest vyučování k soudnosti vedoucí, tam by musily býti větší i podřícenost vůle či poslušnost,

skromnost. Toho však nespátřujeme u těch, kteří vychováni byli tak, že jen rozum se tříbil, ale vůle dle zákona Božího řízena nebyla. Bývají domýšliví, ješitní, vzdorovití, a sebe lepší poučení by nepomohlo, kdyby nebylo v člověku hlasu, soudu, jenž jest neodvislý ode všech měnivých představ a jenž varuje před skutkem zlým a kárá po vykonaném činu špatném — svědomí. Právě-li Lindner,¹⁾ že „svědomí to s (nebo vnitřní svoboda) záleží na souhlase chtění s přesvědčením“, pak učinil marný pokus, smířiti Herbartovu praktickou ideu vnitřní svobody s naukou mravouky křesťanské o svědomí. Aesthetický soud a chtění jsou dle Herbarta měnivé a subjektivní dle oboru představ jednotlivce; svědomí jest nezměnitelno, nezničitelno, a ozývá se u všech lidí a národův, ať vzdělaných, ať nevzdělaných. Aesthetický soud tvoří rozum lidský sám ze sebe neodvisle od jakéhokoli mravního pravidla; svědomí jest praktický soud utvořený upotřebením zákona přirozeného a Božího na jednotlivé případy, rozumem jako tlumočnickem zákonů, nikoli pak jich původcem ohlašovaný. Oddělí-li se dle Herbarta chtění od souzení aesthetického, umlká pochvala i hana; dle toho byla by vůle nerozumná mravně lhostejnou; dle mravouky křesťanské jest vůle zaviněně nerozumná hříšnou, neboť jest proti řádu přirozenému, od Boha stanovenému, dle něhož vůle dle soudu zdravého rozumu řídit se má.

Všeliké vychování spočívá na autoritě. Aesthetický soud Herbartův jest subjektivní a měnivý dle měnivých představ, jež se mechanicky sdružují a mechanicky zabavují, tak že i chtění měnivým se stává. Dle toho musí býti i pojmání vnitřní svobody u jednotlivých chovanců různé; různá poslušnost, různá a měnivá dle představ výchova. „Ježíš Kristus dnes i zítra, Onť až na věky“; mravní zákon křesťanský jest nezměnitelný. Zde jest rozhodný spor mezi ideou vnitřní svobody a mravoukou křesťanskou.

Mravní charakter lze vychovati jen dle zásad objektivně platných, stálých a neměnitelných. Hodí-li

¹⁾ Obecné vychovatelství, I. c., str. 46.

se k tomu Herbartova a Lindnerova nauka o „vnitřní svobodě či svědomitosti“, lze dle uvedeného snadno usouditi.

2. I d e a d o k o n a l o s t i.

Přikročme ke druhé praktické ideí Herbartově. Nazývá ji d o k o n a l o s t í a vymezuje ji takto: „Obraz vlastního chtění vznáší se před rozumným tvorem. Jest úlohou naší, vypátrati poměry ve vlastní vůli, nežli si přimyslíme cizí chtění cizích tvorů rozumných. Vlastní chtění jest rozmanité, jak dalece se odnáší k rozmanitým předmětům; kdyby se do pojmu chtění přijalo to, co chceme, mohli bychom býti svedeni, poměry předmětů vnášeti do poměrů chtění. Nejen že by povstalo pak nekonečné množství poměrů: nýbrž hlavní vada byla by v tom, že by tyto poměry nebyly docela vůlí vlastní, a v jejím posuzování nebyly by vůle posuzovány jako vůle. To, co chceme, musí se tedy odmysliti: jest otázka, co ve vůlích jako pouhých konech, snahách — ještě zůstává pro soud? Jako snahy jsou vůle sobě všechny rovny; opakují tentýž pojem snažení, rozčilení, jen v různých exemplářích; — vyjímajíc jen okolnost jejich síly. Kvantity rozličných snažení měří se navzájem; tyto jsou slabší, ony jsou silnější; některé jsou trvalejší, jiné jsou nestálejší. Opo- meňme zcela otázku, jakou cenu by měly jak slabší tak i silnější dle jiných ještě určení, která by budoucně byla odhalena. Jen p o m ě r v e l i k o s t í budiž pojat mezi méně a více aktivity, mezi slabším a silnějším pohnutím . . . Není pochybnosti: v pouhém poměru líbí se silnější vedle slabšího, nelíbí se slabší vedle silnějšího; to neb ono dle toho, od kterého členu při porovnávání vycházíme . . . Kvantita, jejíž plus a minus soud způsobuje, tkví buď v jednotlivých vzrušeních nebo v hojnosti (součtu) aneb v jejich soustavě. Na jednotlivých vzrušeních líbí se energie, v součtu rozmanitost, v soustavě součinnost. Veliký člověk jest trojnásobně veliký: jeho vůle má sílu, bohatství, zdraví. U méně velikých vězí sídlo slaboty částečně v cha- bosti, částečně v omezenosti, částečně v rozptýlenosti

a v nesvornosti sil . . . Dokonalým dle své vlastní míry jest člověk, jehož jednotlivá snažení se vyrovnávají, nad to pak v celku rozsah pojmů, k nimž poukazují, vyplňují (očekáváním, jež budí, zadost činí), a konečně působíce pospolu způsobují největší účinek, jenž jimi způsoben býti může. Nedokonalým prokazuje se býti tentýž, jakmile se porovnává s jinými, kteří kdekoli jej převyšují: aneb porovnává-li se s pojmem toho, co by jej převyšovalo . . . Dokonalost jest jen formální a do její formy hodí se každá látka, jež jest schopna míry větší a menší. Co se samo o sobě líbí aneb nelíbí, může se i jako větší neb menší více aneb méně líbiti neb nelíbiti.“¹⁾

To tedy jest dle Herbarta dokonalost. Síla a převaha jedněch snah nad druhými. Tato pak síla a převaha tkví při jednotlivých představách v energii vybavit se a přijíti na vědomí, při množství představ v jich kvantitě, rozmanitosti, v soustavě či v součinnosti. Aby tedy chovanec byl dokonalým, jest mu jednotlivé představy důkladně vysvětlovati a všestranně pojednati, neboť dle Herbarta jest energie představ tím větší, čím jsou tyto jasnější; chovanci jest dále množství závažných a rozmanitých představ vštěpovati a je navzájem spojovati; čím úsilovněji vše to se děje, tím silnější jest chtění, tím dokonalejší jest chovanec. Síla vůle u člověka, bohatství a zdraví vůle — toť dokonalost! Jak tato síla vůle byla nabyta, jaký jest obsah představ, jež na vědomí se derou, v čem bohatství představ záleží, jsou-li to představy způsobem poctivým nabyté, jsou-li ušlechtilé a bohumilé, či nízké a bohaprázdne, jsou-li nutny neb zbytečny, existuje li nějaký vyšší princip, k němuž by se představy nésti měly, aby harmonická součinnost byla dosažena — o to vše se Herbart nestará. A přece jsou tyto okolnosti nejen dle zákona křesťanského, ale i dle zákona přirozeného rozhodujícími, zda jest nějaký čin mravný či nemravný, mravně dokonalý či nedokonalý.

Lindner uznává ethické vývody Herbartovy za správné a snaží se uvést k tomu doklady ze života

¹⁾ Herbart, Allg. praktische Philosophie, I. c., str. 37—40.

praktického. „Síla, všestrannost a souhlasnost chtění jednotlivcova zove se jeho d o k o n a l o s t í. Skýtáme mravní pochvalu hrdinným činům a podnikům (výpravy točnové, války křižácké) a veškerým znamenitým povahám (Kristus, Odysseus, Caesar) jak v životě tak i na jevišti.“¹⁾

Dle ethiky Herbartovy možno ovšem činy Ježíše Krista, Odyssea a Caesara při posuzování dokonalosti postavit do téže řady, neboť dle něho nezáleží na obsahu představ ani na jejich jakosti; možno tedy nadpřirozené činy Ježíše Krista, jež z nejčistší lásky k Otci nebeskému a k lidstvu vyprýštily, rovněž podrobiti subjektivnímu soudu aesthetickému co do energie, množství, rozmanitosti a součinnosti snah, jako nahodilé, bezúčelné, dobrodružné cesty Odysseovy a hrdinné sice, ale ne vždy mravně odůvodněné a spravedlivé, válečné činy Caesarovy. Než co k tomu říká mravouka křesťanská? Táž zavrhuje naprosto takovéto posuzování a uchvalování činů Spasitele světa. Jeho celý život je tak vznešený, tak prostý vši nezištnosti a vady, že vymyká se všelikému posuzování lidskému, jako by jej člověk obsáhnouti a pochopiti mohl jako činy Odysseovy a Caesarovy. „Mistře, my víme, že nikdo nemůže takové činy konati, jaké ty konáš“, vyslovil se Nikodem, jeden z nejučenějších představených židovských; „nikdo nemluvil tak, jak jsme tohoto slyšeli mluvit“, zvěštovali vyslaní od vysoké rady, aby polapili Ježíše, vrátivše se s nepořízenou.

Dokonalost křesťanská tkví v rozumovém pojetí nauky a života Ježíše Krista jako vznešeného vzoru dokonalosti. Čím hlubší a obsažnější jest toto pojetí a čím více vůle uvnitř i zevnitřním konáním snaží se ku vznešenému tomuto vzoru se přiblížiti, jej napodobiti, tím jest člověk mravně dokonalejší. Vše ostatní nabývá mravní ceny tak dalece, jak dalece tihne k tomuto cíli, aneb se od něho neuchyluje. To však nevyplučuje vzdělání a výchovy k dokonalosti občanské. Sám Spasitel vynikal vzdělaností a zdatností občanskou. „Dávejte, co jest císařovo, císaři, a co jest Božího,

¹⁾ Obecné vychovatelství, I. c., str. 47.

Bohu.“ Nejinak stkvěli se i apoštolé moudrostí obecnou a rozšafností občanskou.

Praví-li Lindner,¹⁾ že „idea dokonalosti ukládá výchově, aby dbala v z d ě l á n í, t. j. souměrného vývoje a cvičení všech vrozených sil a vloh“, odpovídáme, že nezáleží j e n na vzdělání, nýbrž že spíše záleží na tom, j a k é to vzdělání jest: jsou-li obsahem vzdělání pravdy, jež povznášejí chovance nad všednost a svět hmotný, či pravdy, jež jej stahují dolů ke tvorům nerozumným — opicím; jsou-li to pravdy, jež tělesnému a duševnímu, pozemskému a věčnému blahu společnosti prospívají či nikoli; činí-li způsob nabytí pravd těch chovance vzhledem k nevyzpytatelným pokladům moudrosti Boží skromným a pokorným, či domýšlivým a ješitným.

Slyšeti namnoze stesky, že nynější škola vyučuje, ale nevychovává. Může-liž býti jinak? Veškeré vyučování obecné a zákonodárství školské ovládá duch Herbartův. Není pochybnosti, že se musí výchova nésti k d o k o n a l o s t i. Dokonalost však záleží dle Herbarta v převaze snah a tedy i představ nad jinými co do energie, množství, rozmanitosti a soustavnosti. Proto co nejvíce rozmanitých představ! Ký div, že vychovatelé etikou Herbartovou vychovaní a duchem jeho přesycení vyučují, vysvětlují, objasňují, vědomosti rozmanité do mysli žáků vpravují a navzájem soustřeďují — za jakým účelem? Nevědí, ani věděti nemohou, neboť Herbart všeliký účel zevnější vylučuje. „Jeden zatemňuje druhého; ale kde je ten, jehož žádný více zatemniti nemůže? Kdo jest dokonalý?“ táže se Herbart a odpovídá: „Ona sama, dokonalost totiž, zdá se, že leží v nekonečnosti. Dokonalý dle v l a s t n í m í r y jest člověk, jehož jednotlivá snažení se vyrovnávají.“²⁾ Tedy učiti se pro učení. Tak se vůle zanedbává, neboť schází objektivní účelné pravidlo, míra, k nimž by ji bylo řídit; schází pravý pojem její svobody a dokonalosti. Je tu sice pravidlo pevné, v Písmě svatém a v učení církve přesně vymezené: „Zachovávej příká-

¹⁾ L. c., str. 47.

²⁾ Allg. prakt. Philosophie, str. 33.

zání!“, „Budte dokonalí, jako i Otec váš dokonalý jest“ — ale pravidlo to odporuje zásadám Herbartovým a nenáleží prý k mravouce „vědecké“; proto je mnozí z paedagogiky vylučují.

3. I d e a b l a h o v o l n o s t i.

„Přirozený pud zachováti sebe sama zvrhne se snadno v sobectví, jímž snaží se jednotlivec ukojiti svá vlastní přání a své potřeby, nedbaje při tom blaha a prospěchu ostatních (společnosti). Ale sobectvím povstal by boj všech proti všem, jímž stalo by se vzájemné obcování lidí nemožným. Sobectví překonává se blahovolností (láskou k bližnímu). Blahovolnost jest vnímání cizího chtění do svého vlastního.

Blahovolný jest ten, kdo druhému přeje, t. j. kdo chce, by se bližnímu dobře dařilo, aby se tedy do dělalo cizí chtění svého účelu.

Jako „lásk a k bližnímu“ jest blahovolnost hlavní myšlenkou křesťanství.“ — Tak vypisuje se v Lindnerově „Obecném vychovatelství“ (str. 48) třetí praktická idea Herbartova, totiž blahovůle, byvši sdružena s naukou křesťanskou „o lásce k bližnímu“. Spisovatel i vydavatel vycítili dobře slabou vychovatelskou stránku Herbartovy „blahovůle“, a proto chtěli „vědecké mravouce“ přispěti ku pomoci naukou o lásce k bližnímu, již učí „mravouka náboženská“. Podařilo se jim to? Dají se obě tyto nauky logicky spojit? Jsou totožny, či si odporují? Aby věc ozřejměla, jest přihlédnouti k výkladům Herbartovým.

„Tvor rozumný“, — praví Herbart,¹⁾ — „jenž se stále zdokonaluje, zůstává nepřetržitě za mírou, kterou sám sobě ukládá. Zůstává-li ve stavu, kdy dle stálé rovnosti zadost činí své vlastní míře (každá zevnější míra byla by nahodilá), tu umlká soud, jenž žádného plus a minus více nenachází, zcela; i stává se vnitřní svoboda planou, neboť musí zmizeti zároveň s usuzo-

¹⁾ Allg. prakt. Philosophie, 1. c., str. 41—45.

váním, k němuž se nese K pokroku jest potřebí, přejíti přes vůle jednoho a téhož tvora rozumného k cizím vůlím jiných tvorů.“

Dle Herbarta jest člověk sám sobě měřidlem všech skutků. Všelike pravidlo zevnější bylo by prý nahodilé a proto musí býti vyloučeno. Ale což představy a z nich vznikající snahy nejsou nahodilé, kdyžť z nahodilých odstřeh předmětů vznikají? Herbart nahodilého seskupení a působení představ, jakmile vstoupily na vědomí, nepřipouští. Vše děje se pravidelně, mechanicky, tak že se to dá psychofysicky vypočítati. Když se člověk zdokonaluje, když snahy nad snahami převahy nabývají, musí konečně dostoupiti míry subjektivně nejvyšší, načež by dle Herbarta nastala stagnace. Proto a jen proto musí prý člověk vykročiti z vlastního vědomí a přijmouti do vůle své vůle cizí, ježto jinak by soud aesthetický umlknul. Není tu tedy žádné řeči o nějaké p o v i n n o s t i milovati bližního svého, jak velí zákon křesťanský. Chovanci jest prostě vyučováním podávati co nejvíce představ a budit v něm silné chtění; aby však v tomto chtění nenastala stagnace — jinak řečeno sobecké přesycení — jest naváděti chovance, aby si chtění jiných lidí představil a z dobroty jim dobře chtěl. Slyšme Herbarta:

„Poměr, o němž mluvíme, jest obecnému souzení lidí vespolek velmi dobře znám. Výraz: d o b r o t a označuje něco, co někdy jako d o b r é s r d c e, někdy jako d o b r á v ů l e se jeví, a v prvním případě málo, v druhém mnoho vážnosti si zjednává. — Ona pak sama, dobrota, vznáší se jako čisté mravně-krásné nad oběma. Jest zřejmo, že ona je to právě, jež si cizí vůle přivlastňuje, jím se věnuje, je svou vlastní vůlí harmonicky doprovází; že pak také sama o sobě bytuje a nezávisí od výsledku svých pokusův ani od smýšlení, jež se jí vrací, ano ani od pravého aneb mylného pojetí toho, co snad cizí osoba si myslila.“

Jak vidno, jest Herbartovi dobrota principem, jenž má vésti chovance k tomu, aby cizí chtění do svého chtění přijal. Jak nabývá však člověk tohoto principu dobroty, Herbart neudává. „Vznáší se jako čisté mravně-

krásné nad dobrým srdcem a dobrou vůlí," jest sice krásně řečeno, ale ničeho nevysvětluje.

Ve výchově křesťanské poučením o dobrotě Boží, o Ježíškovi přívětivém, Dárci štědrém, o andělech strážcích budí se city a vzdělává se srdce k dobrotě; dobrá pak vůle cvičí se prokazováním skutků duchovního a tělesného milosrdenství. Principem však lásky k bližnímu tato dobrota dle mravouky křesťanské není, nýbrž principem tím přikázaným jest láska k B o h u, jenž tvorům rozumným zákonem přirozeným i kladným uložil milovati bližního.

Jestli dobrota principem dle samého Herbarta nespolehlivým, neboť nese se k vůlím cizím bez rozdílu často, co si vůle tyto přejí. I bylo by blahovůlí, i kdyby chovanec přijal do své vůle vůli spoluchovancovu, jež nese se k činům nešlechtným, a nebylo by možno brániti mu v tom, neboť by dle pojmu blahovůle jednání to musilo býti mravným. Že je tu nesrovnalost s mravoukou křesťanskou, jest patrné.

Herbart odmítá výslovně domněnku, že by snad jeho blahovůlnost za sympathii jména býti mohla. „Není divu,“ — praví, — „že pouhá sympathie jako soubol a souradost nemohla dojíti pochvaly. Tentýž pocit, který již jiný člověk měl, mimovolně napodobiti, je tentýž pocit ještě jednou míti. Takový jednoduchý stav není žádným poměrem; proto schází i podmínka pochvaly. Užitečným to sice pro lidi býti může, že je všechny hodně snadno zachvátí společné pohnutí a že je za jedním cílem pudí; také to způsobuje sice spojení sil, ale nepůsobí to souladu v jednotlivých myslech, za něž bychom je chváliti mohli. Tak se to má i s pouhou účastí; — musila s ní blahovůle neb dobrota býti zaměněna?“¹⁾

B l a h o v ů l e Herbartova jest úkon zcela formální a subjektivní, není tu dostatečného důvodu, proč by vůle cizí do vlastní vůle přijata býti musila, není tu míry objektivní, jaké chtění cizí a v jaké míře do vlastního chtění přijmouti jest, neboť dobrota je stav a princip neurčitý.

¹⁾ Allg. prakt. Philosophie, I. c.

L á s k a k b l i ž n í m u jest povinnost a ctnost příkazem Božím přísně vymezená, jejímž důvodem jest láska k Bohu a stejná, za týmž účelem spějící rozumná přirozenost spolubližního, jejímž předmětem zůstává osoba spolubližního ať přítele ať nepřitele, byť i nepravostní bylo jeho chtění, jež ovšem jest míti v ošklivosti, jejíž mírou jest konečně míra zřízené samolásky: milovati bližního svého jako s e b e s a m é h o. K této lásce přistupuje jako její část soubol a spoluradost: „radovati se s radujícími a plakati s plačícími“ dle příkladu samého Spasitele.

Nelze tedy b l a h o v o l n o s t Herbartovu ztožňovati s křesťanskou l á s k o u k b l i ž n í m u, aniž je lze, jak činí Lindnerovo „Obecné vychovatelství“, navzájem zaměňovati.

4. I d e a p r á v a.

Od vnitřných poměrův u jednotlivce přechází Herbart k poměrům vůlí, jež se mimo nás uplatniti snaží.

„Nejedná se jen o představované vůle cizí, nýbrž o skutečné vůle více rozumných tvorův. Ihned vnučuje se, že tyto vůle nemohou vstoupiti ve skutečný poměr bez zprostředkování. Neboť co by bylo ve vlastním vědomí jednotlivce uzavřeno, nebylo by druhému ničím. Vůle musí se projevit do zevnějšího světa, jenž jest více lidem společný . . . Každý se hledí rozšířiti ve mnohosti, jež mu přináležejí: svoje myšlenky a vidiny snaží se přeměnit ve věci skutečné . . . Bezděčně, nahodile — dejme tomu — že dva lidé tím v poměr vstoupí, že jejich vůle zasáhnou do společného zevnějšího světa. Že se při tom musí setkat na stejném místě, jest zřejmo. Náš předpoklad zní tedy: pro dva rozumné tvory existuje bod třetí a také dva protichůdné sobě odporující způsoby, o bodu tom disponovati . . . Pripusťme, že oba o sobě vědí, poznávajíce, že se jejich vůle navzájem zabraňují. J a k o sobě vědí, jest pro praktickou filosofii zbytečnou otázkou, poněvadž prostředek, jak se o tom dovědí, ničeho nemění na poměru vůlí, o jichž posouzení se jedná. Vědí-li však, že si brání, a chtějí-li právě v tom,

že o tom vědí, svůj účel: tu chtějí, aby poměru toho nebylo; každý z nich chce negaci vůle druhého. I jsou ve sporu. — Spor rozeznává se od zlovůle. Spor jest nepoměrem více vůlí skutečných, zlovůle však nachází se zcela ve smýšlení jednotlivce, jenž se proti vůli cizí od něho představované — i kdyby skutečnou vůlí nebyla — vnitřně staví. V pouhém sporu mají se vůle navzájem jen za překážku svých účelů, tak že, kdyby nepřipadly na tutéž věc zevnější, nechala by jedna druhou na pokoji: ale ve zlovůli jest jedna vůle bezprostředně předmětem vůle druhé.“¹⁾

Jako Kant, odděluje i Herbart právo přesně od mravnosti. Popustí-li jeden ve sporu a dá-li tím průchod vůli druhého, není to žádná blahovůle. Než dle zásad křesťanských náleží právo a spravedlnost k řádu mravnému. Nedopustiti se vraždy, nepoškoditi druhého na majetku, zachovávat smlouvy právoplatně uzavřené, náleží do oboru příkázání mravních, a přece jsou to poměry čistě právní. Dle mravouky křesťanské jest upuštění od sporu úkonem lásky k bližnímu, a vychovávat ke smířlivosti jest jeden z účelů výchovy křesťanské.

Herbart nepřipouští přechodu od blahovůle ku právu; odnáší se blahovůle k cizí vůli v mysli člověka pomyslené či představené, kdežto právo se odnáší k cizí vůli skutečné a mimo mysl v nějakém bodu s vůlí zevně projevenou se stýkající. Proto jest zcela nesprávně, co praví se v „Obecném vychovatelství“ Lindnerově (str. 49.): „Byla-li by idea blahovůlnosti (láska k bližnímu) tak mocnou, aby se jí každý člen společnosti řídil, nebylo by třeba stanoviti práva. Avšak sobectví jest u lidí tak mocným, že povstává mezi nimi podobný „boj o život“ jako mezi zvířaty a rostlinami“ (darwinismus?!). I následuje výměr práva: „Právo jest pro všechny členy společnosti závazné pravidlo, jímž zamezuje se spor (rozepře) mezi dvěma chtěními, k témuž předmětu směřujícími.“

¹⁾ Allg. prakt. Philosophie, str 46—48.

Je tento výměr s p r á v n ý ?

Slyšme Herbarta! Ze sporu povstává nelibost. Jak nelibost tu odstraniti?

„Každý z obou zapírá ve své vůli překážející vůli druhého. Tato negace musí se zapírat, t. j. první jsa si vědom, že druhý mu překáží, nechá si překážeti; opouští disponovati o onom bodě třetím a ponechává to druhému, aby disponoval. Není to blahovůle; je to předpoklad, že druhý nese se za svým účelem a že vlastní povolnost jest jen podmínkou vyhnutí se sporu... Jeden povolil; následkem tohoto povolení trvá druhý při svém původním chtění; měl-li by se nyní spor obnoviti, mohl by opětně jen tím býti započat, že by první své povolení nazpět vzal; tím však by se zvýšila nelibost na sporu; byl by pak to on, jenž by přestoupil praktický návod nelibosti, který by nyní jen jemu svědčil. Nemá-li tedy býti souzeno, musí mu býti povolnost, jež se byla stala, pravidlem, které přestoupiti nesmí a které ho vylučuje z toho, co druhému přiřknul; slovem: mezi oběma existuje h r a n i c e p r á v a. Právo jest souhlas více vůlí, pojatý jako pravidlo, které spor zabráňuje.“¹⁾

To jest ovšem zcela jiný výměr! Zde není řeči o žádném z á v a z n é m pravidlu pro v š e c h n y členy společnosti. Ano, Herbart přímo jakékoli pravidlo, jakýkoli princip závaznosti mimo vůle se stýkající vylučuje. „Ten poměr,“ praví, „jest výlučně jen mezi vůlemi samými; tyto musí býti myšleny jako bezprostředně v něm stojící, přes všeliké prostředí, jež by snad mezi nimi jako bytostmi přirozenými bylo nepostrádatelným.“

Vylučuje-li Herbart všeliký zevnější princip, vylučuje také Boha jako nejvyššího ochránce práva naprosto. Upírá i platnost zákona přirozeného, dle něhož má každý právo naložiti dle vůle své s věcí, které způsobem zákonitým a spravedlivým nabyt. Toto věcné právo zamítá také výslovně: „Vysvitá dosti jasně, že původ všelikého práva není hledati ve vě c n ý c h právech, jež s o b ě někdo připisuje a mocí kterých by všechny ostatní vyloučiti směl, nýbrž v poměrech, jež

¹⁾ Allg. prakt. Philosophie, I. c., str. 50.

mezi určitými osobami od obou stran se tvoří, jež jen pro tyto osoby platí a jen tak platí, jak byly utvořeny.“¹⁾)

Jest tedy idea práva opět jen něco zcela subjektivního, pro jednotlivé, nikoli pro všechny lidi stejně platícího, tím méně závazného.

Vždyť Herbart odmítá zřejmě všeliké nucení k zachovávaní práva: „Zbývá ještě pojednati o otázce, zda právu původně přísluší nucením se hájiti. Tuto otázku možno zcela krátce a určitě zodpověděti záporně; při čemž ovšem tak zvané právo přirozené oželí svůj základný pojem o původním — naposledy nekonečném — právu donucovacím.“²⁾)

Jaké jest právo, jehož závaznost nemožno vynutiti? Herbart se domnívá, že všeho možno dosáhnouti poučením; než zapomíná, jak často se vzpouzí vůle všelikému poučení i nejlepšímu. Bez objektivné obecné závaznosti práva neobstála by spravedlnost veřejná; nemožno bez ní vychovávatí budoucí občany, kteří by šetřili přirozených a zákonitých práv spoluobčanův.

Dle mravouky křesťanské náleží nejvyšší vlastnictví všech věcí Bohu, ale pravé vlastnictví druhotné patří lidem, jimž Bůh všeliké věci odevzdal. Kdo dle zákona Božího přirozeného a občanského majetku a práv nabyt, může jich klidně užívatí, a veřejná moc jest ve jménu Božím zavázána, jeho v tom podporovati a hájiti.

To jsou zásady odvěké, určité, pevné, nezvratné. Proč jen u výchově, kde se jedná o zásady, na nichž závisí blaho nejen jednotlivcův, ale celé společnosti, utíkati se k názorům subjektivně-spekulativním, objektivně vratkým a nejistým, ano mylným, kdyžtě nezlomná pravda jest tak blízko?!

5. Idea odplaty (spravedlnosti).

„Bezúmyslné setkání se dvou vůlí vzhledem k zevnějšímu třetímu v dispoicích navzájem si překážejících vede k poměrům právním. Je-li však setkání to zúmyslné, tak že čin jedné vůle proniká prostředí a

¹⁾ Allg. prakt. Philosophie, I. c., str. 51.

²⁾ L. c., str. 52.

tak do vůle druhého zasahuje, že tento trpí a úmysl náš buď vítá neb nikoli, tu počíná jiný poměr, jenž vyžaduje o d p l a t y.

Čin nebylo by si možno mysliti jako čin, kdyby se jím něco nečinilo, co by bez něho nebylo se stalo. Tento zápor poukazuje na opačný stav věcí, který před činem asi skutečně byl. Čin jako rušitel se nelíbí. Velikost činu určuje velikost nelibosti. Kde není blaho neb ublížení zamýšleno, aneb kde se nepocifují, tam nezasahuje jedna vůle do druhé: není tu činu, a rovněž tu není nelibosti. S blahem však a s ublížením, jež se vyskytuje jak v úmyslu tak i ve výsledku, roste nelibost, a to stejným způsobem při dobrodiní i při ublížení. Kdyby mohla nelibost jako síla působiti na čin, tu by jej zabavila; působila by jako každý odpor ve směru opačném, snažila by se postup činu zatlačením nazpět zrušiti. Než nelibost není silou; čin skutečně se udál. Ale když byl vykonán, zůstává ještě myšlenka na zatlačení zpětné, jímž měl čin býti zrušen... Zpětné vrácení se stejného kvantum blaha a ublížení od přijímatele k vykonavateli je tedy to, k čemu se soud nese. O d p l a t a jest onen symbol, v němž se nelibost jeví.“ — Takto líčí Herbart poslední ideu praktickou, již zove o d p l a t o u.¹⁾ Lindner nazval ji s p r a v e d l n o s t í.²⁾

Pozorujeme tu opět mechanismus Herbartův, který je sestrojen, jen aby se systému vyhovělo, jenž však s vědomím žádného soudného člověka nesouhlasí. Prokázal-li nám někdo dobrodiní, jest první, o čem přemítáme, kdo je to, jenž nám dobrodiní prokázal, dále přemítáme, z jakého úmyslu to učinil, a konečně, jaké bylo kvantum dobrodiní, jež nám uděleno. Není to tedy jen kvantum, jež by na odplatu mělo vliv. Nejinak má se to při ublížení. Ublížení od věrného přítele bolí více než sebe větší od člověka cizího; ani největší ublížení, je-li nezaviněno, nezaslouží odplaty. Herbart odezírá i zde, jako jinde, zcela od zevnějšího pravidla, od zákona, dle něhož míra odplaty se určuje. Neurčuje ani, kdo má trest

¹⁾ Allg. prakt. Philosophie, I. c., str. 57.

²⁾ Obecné vychovatelství, I. c., str. 50—51.

či odplatu vykonati. „K d o má odplatiti, zůstává neurčito,“ praví Herbart. Zákon křesťanský, jež u výchově zachovávatí jest, praví, že ublížení jest trestati představenému, jenž tu zastupuje ochránce spravedlnosti a řádu jak mravního tak právního, Boha.

Ani o pomstě nevyslovuje se Herbart určitě. „Čin odkazuje se k vykonavateli, ale nikdo není bezprostředně zavázán vstříc mu běžící, jaksi postupující čin převzítí. Uraženému se tedy žádná pomsta nepřipisuje; ale kdyby přišly na ublížitele Eumenidy, staniž se mu, co jest náležito.“¹⁾ Zákon křesťanský jest určitý a jasný. „Můj jest soud a má jest pomsta,“ dí Hospodin.

K výchově jest potřeba zásad přesných. Těch poskytuje v řádě přirozeném ethika křesťanská, Platonem a Aristotelem založená a mysliteli a vychovateli křesťanskými zdokonalená. Je to nauka o ctnostech rozumových a mravních. V řádě pak nadpřirozeném evangelická nauka o ctnostech božských. Prvých jest vůdkyní opatrnost, druhých pak láska. K prvním náleží mimo jmenovanou opatrnost ještě spravedlnost, statečnost a mírnost jako ctnosti stěžejné, k druhým pak mimo lásku též víra a naděje.

Nelze nám proto souhlasiti s Lindnerem, jenž ke konci pojednání o praktických ideách Herbartových di: „Praktické ideje jsou bezpečnými vodítky při výchově. Veškerá opatření vychovatelská provívej duch těchto idejí. Chovanec přijmi ideje ty do svého vědomí; jimi ovládány buďte veškeré jeho praktické zásady, všeliké jeho chtění a konání.“²⁾

Níkoli! Ideje ty postrádají objektivního podkladu, jsou neurčity a nepevný, neboť nepřipouštějí zevnější autority, bez níž žádná výchova se dařiti nemůže. Ideje ty nejsou tolik jasny, aby je chovanec do svého vědomí mohl přijmouti; sám Lindner jich zcela nevystihl, neboť by nebyl mohl spojití s nimi některé zásady výchovy křesťanské, jimž ideje ty naprosto odporují.

Bylo by na čase, aby praktické ideje Herbartovy z učebnic vychovatelství zmizely.

¹⁾ L. c., str. 58.

²⁾ Obecné vychovatelství, str. 51.



III. Ethika Spencerova ve výchově.

1. Všeobecný názor ethicko-paedagogický.

Duch lidský mohutní. Měří dráhy těles nebeských, zkoumá ovzduší, jež obklopuje naši zemi, ponořuje se do tůní mořských, zmocňuje se sil přírodních, vnímá barvy a tvary a přenáší je na hmotu, tvoří samostatně, roste co den v šíř a hloub. Všude jeví se postup ku předu. Jaké hledisko zaujímá katolický učitel k tomuto pokroku? Vítá jej co neradostněji; nemůže býti leč milovníkem pokroku. Vždyť vidí v každé pravé vymoženosti vědecké vzplanutí jiskerky umu božského, jež vložil Tvůrce v tělo lidské, stvořiv člověka k obrazu a podobenství svému. Učitel katolický je pokrokový na základě křesťanském. Byli a jsou, kteří proti osvědčenému a již po devatenáct století trvajícimu názoru křesťanskému postavili názor jiný, jenž hájí naprosté neodvislosti člověka od jakékoliv autority — tedy i od Boha. Nepřivedla jich k tomu věda, ale pavěda. U všech národů skláněli praví učenci před Bohem nekonečným a nestvořeným pokorně šíje své.

Národ český vždy byl proniknut křesťanstvím a vážil si výchovy křesťanské. Slova J. A. Komenského o potřebě výchovy, „že pod nebem jiné cesty k napravení zašlosti našich není, jediné mládeže dobré vedení“ (Didaktika, str. XII. — citováno vždy dle českého rukopisu r. 1841 Purkyněm

v Lešně polském objeveného a Vladivojem Tomkem r. 1849 vydaného), platí pro národ náš dosud. Ale Komenský dobrým vedením mládeže míní jen vedení křesťanské. „Každý živý člověk,“ — praví, — „má naučiti a vycvičiti se zde, aby byl: rozumným tvorem; pánem tvorů; obrazem Božím . . . z čehož závěrka jde, že právě člověkem zde na světě býti jest osvěceným, ctnostným, pobožným býti, to jest:

znáti jasně sebe i všecko,
říditi rozšafně sebe i všecko,
obraceti sebe i všecko k studnici té, z níž plyne
všecko.

V tom trém všecka sláva člověka záleží, protože to podstata jeho jest.“ („Didaktika“, str. 13.—14.)

V tomto názoru křesťanském měl J. A. Komenský předchůdcem českého paedagoga katolického Tomáše ze Štítného, jenž přede všemi učiteli jiných národův evropských již ve XIV. století filosofií jazykem národním pěstiti se jal a nejvýtečnější dílo své, „Řeči besední“ (z rukopisu budyšínského vydal Fr. Stejskal v Brně 1901), dítkám svým — aby je poučil a křesťansky vychoval — napsal.

Jak paedagogicky vede si tu Štítný! Napřed osvětluje a vychovává rozum dítek, poučuje je o Bohu, — původu všeho, — o andělech, o člověku a o světě; po té ušlechťuje jejich cit, líče nadšeně krásu všehomíra, v níž se odráží krása Boží a vysvětluje pojem krásna — co do krásna formového již s prvky moderními; — konečně pak doceluje dílo vychovatelské vedením vůle k dobrému, ukazuje názorně, kteří jsou lidé zlí, kteří dobří, a probíraje na konec hříchy hlavní.

O křesťanském názoru našich největších národních vychovatelů nemůže tedy býti sporu. Vždyť i náš první novodobý filosof dr. J o s. D u r d í k pronesl ve shromáždění konaném dne 26. března 1892 na památku třístých narozenin Komenského v České Akademii tato slova:

„Na podkladě názoru křesťanského stoje povznáší se Komenský k velikolepému podniku, jakýž v jeho soustavě lidského školství před námi se rozestírá.

Poměr mezi učitelem a žákem, mezi vychovatelem a chovancem může býti jen ethická idea lásky, lásky ve smyslu evangelia, a jen křesťanství ideu tuto klade v čelo mravouky. Ze žádných světských motivů, nikoli navzdor křesťanskému názoru, nýbrž následkem jeho stal se Komenský oním učitelem národů, učinil školu úlohou svého života, hvězdou svých snah, svou náruživostí i záštitou. A praví-li se, že Komenský jest otcem moderního školství, nemůže toto míti otce křesťanštějšího. Křesťanský Bůh vznáší se mu ve všem všude, a to nikoli bytost abstraktního deismu, nýbrž „živý Bůh“ nauky křesťanské; tenť jest jeho *τὸ μόνον* (to jediné). Jakmile by se tento pojem vyloučil z jeho soustavy, sřítí se tato jako klenba, z níž vylomen svorník.“ (Věstník České Akademie, roč. I., č. 6., str. 159.)

Proti tomuto názoru šíří se v učitelstvu českém názor cizince Herberta Spencera (1820—1903), Angličana, jenž nemaje schopností k učitelství, nikdy nevyučoval a nevychovával, ale zabývá se po vlastní vůli matematikou, vědami přírodními, mechanikou a kreslením, a pobýv nějaký čas inženýrem při stavbách železničních, věnoval se po té až do smrti spisovatelství, eklekticky sbíraje, co kde našel k vybudování nauky vývojové. Spisy jeho ethicko-paedagogické, do češtiny převedené, jsou: „Vychování rozumové, mravné a tělesné“ (3. svazek „Bibliotheky učitelské“ v Praze 1879) a „Dané pravdy mravoučné“ (Bayerova „Sbírka znamenitých děl paedagogických“, č. 1., v Přerově r. 1895); oba spisy přeloženy od J. Úlehly. Ethické zásady Spencerovy šíří se také hojně časopisy učitel-skými. Oproti tomu díme:

Názor Spencerův, jenž tvoří základ jeho nauky ethické a paedagogické, jest nekřesťanský, ba atheistický. Jest nekřesťanský, neboť má prý dosavadní křesťanský názor nahraditi. „Mravní příkazy ztrácejí nyní váhu, která jim dříve z toho plynula, že se jim přisuzoval původ svatý, a proto se stává opětne sesvětštění vědy mravní věcí nutnou“ — dí Spencer v předmluvě k „Daným pravdám mravoučným“. Jako by již neplatilo desatero Božích přikázání a Spasitelův

zjevený zákon o lásce k Bohu a k bližnímu! „Málo prý co přivozuje neštěstí většího, jako když upadá a umírá řád, který už nedostačuje, prve než povstal a na jeho místo nastoupil řád jiný, způsobilejší.“ Kde, tážeme se, ztrácejí křesťanské příkazy mravní váhy, kde umírá jako již nedostačující mravní řád křesťanský, aby musil na jeho místo nastoupiti jiný řád způsobilejší? V Anglii? Nikoli; neboť tam šíří se katolictví vždy více a živé křesťanství tam nevymřelo. U nás v Čechách, na Moravě a ve Slezsku? Ještě méně; neboť známa jest pevná víra lidu našeho, znám křesťanský mrav, jehož zastánci byli Štít n ý a K o m e n s k ý. Kde tedy ztratily váhu křesťanské příkazy, a kde nedostačuje více mravní řád křesťanský v národě českém, že bylo potřebí Spencerovu ethiku do češtiny přeložiti a mezi učitelstvem rozšiřovati? Patrně popředně v duši překladatelově a v duších těch, jež překladem svým svedl a nakazil. Svedl a nakazil, nikoli tím, že spisy ethicko-paedagogické anglického filosofa zčeštil, neboť seznamovati národ s filosofickými proudy u jiných národů náleží k práci osvětové, ale tím, že v doslovu k překladu doporučuje ethickou nauku Spencerovu vývojnou českým vychovatelům, jako by byla o d ů v o d n ě n í m z á s a d m r a v o u k y k ř e s ť a n s k é. Praví na str. 237.: „Slovutný myslitel anglický, opíraje se o nauku evoluční, mezi jejíž původce na předním místě patří sám, dospívá však k důsledkům docela jiným (než k naprostému sobectví): on z pravd, jež indukci byly zjednány, vyvozuje a odůvodňuje zásady mravouky křesťanské, a v tom leží za pohnutých dob našich největší pro vychovatele cena spisu tohoto“ („Dané pravdy mravoučné“, l. c.) Nikoli; Spencer nechtěl vyvozovati a nechtěl ani odůvodniti zásady mravouky křesťanské! Onť hned v předmluvě svých „Daných pravd mravoučných“ staví se přímo p r o t i dosavadní mravouce křesťanské. „Ale neplyne škoda“ — dí — „jenom ze zbytečné přísnosti vědy mravní, již nám odkázala drsná minulost; plyne škoda také z toho, že se její vzor ani uskutečniti nedá. Odsuzujíc prudce naprosté sobectví, jež panovalo ve společnostech barbarských, dřívější věda mravní usilovala o život na-

prosto nesobecký. Ale jako se vyhojiti nedalo rozezvířené sobectví násilnické vojenštiny pokusy naprostého odříkání a lidského „já“ pokořování v konventech a klášterích, tak ani dnes vyhojiti se nedá zlé jednání nynějšího lidstva, když se mu představovati bude vzor pokorného odříkání, jenž převyšuje sílu lidskou. Spíše z toho vyplyne beznadějné zanechání všech pokusův o život vyšší.“

Koho mohl Spencer míniti oním „vzorem pokorného odříkání, jenž převyšuje sílu lidskou“, ne-li Krista Pána, jenž příkazným slovem děl: „Učte se ode mne, neboť jsem přívětivý a pokorný srdcem“ (Mat. 11, 29), a jenž pravil, že „kdo neběře na se kříže svého a ne-následuje ho, není ho hoden“ (Mat. 10, 38); ke všem pak: „chce-li kdo ke mně přijíti, zapři sebe sama, vezmi kříž svůj a následuj mne“? (Luk. 9, 23.)

Což to jest „zapři sebe sama“, leč „pokorné odříkání“, které Spencer zavrhuje a proti kterému sarkasmem bojuje, poněvadž nedá se srovnati s jeho naukou vývojnou, která vidí nejvyšší účel jednání lidského v dosažení zvýšeného trvání života jak co do délky, tak i co do mnohosti pocitů radostných? (L. c., str. 21.)

„S podivením spatřujeme,“ — dí Spencer posmívavě, — „kterak uctívání ďábla, panujíc u národů divokých a v rozmanitých podobách se zachovávajíc, i mezi národy vzdělanými nejenom zůstává po sobě, jako jeden ze svých výplodů, onen asketismus, jenž v rozličné podobě a síle stále mocně žije, ale také zjevně na lidi účinkuje, kteří patrně se vymanili nejen z pověr prvopočátečných, ale také z pověr dob pokročilejších“ (l. c., str. 42.). Tedy onino mužové, jako sv. Antonín, sv. Jarolím, sv. Benedikt a nesčetná řada jiných světců, kteří lidstvo životem svým asketickým povznesli, byli by dle Spencera bývali ctiteli ďábla a oběťmi pověry!?

Kdo snese takovou nauku? Když pak tito světcové vyšinuli se pokorným odříkáním k následování Krista, nebylo by to více možno za dnů našich? Nemáme-liž toho příklady v mužích zbožných i za našich dnů,

kteří dle zásad křesťanských žijíce dokonalosti charakteru a příkladu docházejí, že obdiv vzbuzují?

Nikoli! **Spencer ani nevyvozuje ani neodůvodňuje zásad mravouky křesťanské, onť názor křesťanský potírá a jeho nadpřirozený ráz ničí!** Překrucuje a zneužívá Písem sv., aby zdůvodnil svou ethicko-vývojnou nauku, již si napřed vymyslel. Cituje na str. 43. „Daných pravd mravoučných“ slova Písem: „Blahoslavení jsou milosrdní; blahoslavení jsou pokojní“ atd., a podkládá slovům těm smysl, že blažení jsou, radost pociťují ti, kteří jiným dobře činí, a že tedy účelem jest jim vlastní pocit radostný, a že tedy dobré vůbec je to, co jest příjemné (str. 34.); ale vynechal chytře, co Pán Ježíš připojoval, že blahoslavení jsou milosrdní, „poněvadž (u Boha) milosrdenství dojdou“, blahoslavení pokojní, „poněvadž syny Božími slouti budou“. Kristus Pán uvádí důvodem dobročinnosti lásku Boží a odměnu v nebesích, Spencer radostnost, jež plyne člověku samému z dobročinnosti. Tamto jest důvodem nadpřirozená láska a naděje, zde vlastní příjemný pocit — *s o b e c k o s t*.

Nejen nekřesťanská, ale přímo *a t h e i s t i c k á* jest ethika Spencerova, poněvadž Boha vůbec vylučuje. Spencer dí, že idea Boha vyvinula se povlovně napřed ze strachu před duchem některého předka, z čehož vzniklo prý ponětí o povinnostech mravních, kteréž se měnilo odumíráním mnohých menších nadpřirozených činitelův a současným rozvojem jediného nadpřirozeného činitele. „Tato prvopočáteční podoba přesvědčení mravního, měnicí se jediné odumíráním mnohých menších nadpřirozených činitelů a současným rozvojem jediného všeobecného, nadpřirozeného činitele, udržuje se s velikou vytrvalostí až po naše dni. Náboženská vyznání původní i vyznání sektářská všecka zachovávají víru, že právo i křivda jsou právem a křivdou jenom mocí božského nařízení . . . Spatřujeme to ve spisech stoiků právě tak, jako ve spisech jistých mravovědeckých pisatelů křesťanských“ (str. 49.). „Dokazují, že bez víry v Boha by nebylo mravního vodítka, z čehož dále odvozují, že pravdy mravoučné nemají jiného původu, než vůli božskou, která

není-li zjevena ve svatých knihách, zjevena býti musí ve svědomí“ (str. 50.).

Národopiscové, jako Max Müller,¹⁾ dovozují jak z etymologie slova „Bůh“ tak i z dějin a ze srovnávací vědy náboženské, že původně všichni národové v jednoho Boha věřili a teprve postupem času od jednoho Boha odpadnuvše, více bohů sobě utvořili. Víra pak v jednoho Boha prýštila dle něho jednak z přirozeného poznání jediného osobního Tvůrce ze souladu a účelnosti v přírodě, jednak ze zjevení Božího, jehož stopy u rozličných národů tradicí se zachovaly. Nebyl tu tedy jakýsi nutný vývoj, jakýsi klam, jenž se vylučoval z bázně a ze strachu, až se vyhranil ve víru „v jediného, všeobecného, nadpřirozeného činitele“, kterážto víra se „s velikou vytrvalostí až po naše dni udržuje“, nýbrž bylo tu s v o b o d n é, r o z u m o v é a r a d o s t n é p ř e s v ě d ě n í, že jest dobrotivý Bůh, stvořitel a ředitel světa, jehož vůli podrobeno jest všeliké stvoření, tak že jedná m r a v n ě, řídí-li se kdo dle tohoto „vodítka“, n e m r a v n ě, jedná-li proti vůli Boží. Toto přesvědčení jest pak tak staré, jako pokolení lidské, bylo zjeveno a jest obsaženo ve knihách svatých a ozývá se u každého člověka s v ě d o m í m před skutkem a po skutku, jen nebylo-li umlčeno.

Spencer vše to považuje za „drsnou minulost“, jen za stupeň k jeho ethice moderní, jež neuznává žádné autority nadpřirozené, nýbrž jediné autoritu „nutného rozvoje“ a plynoucí z toho „přirozené radostnosti a plnosti života“. To pak jest čirý a t h e i s m u s, úplná emancipace člověka a jeho jednání od Boha. Vždyť popírá též zřejmě s t v o ř e n í č l o v ě k a nejen co do těla, ale i co do duše. „Jsou“ — praví — „i mezi těmi, kteří jsou přesvědčeni, že živoucí bytosti ve svých rodech se zdokonalovaly trvalým působením, sil všude jinde činných, kteří při člověku činí výjimku a připouštějí-li, že se tělo lidské podle těchto zákonů rozvíjelo jako tělo tvorů ostatních, přece dokazují,

¹⁾ „Vorlesungen über den Ursprung und die Entwicklung der Religion“, Strassburg 1881.

že duch jeho se nerozvíjel, nýbrž stvořen byl“ (l. c., str. 48.).

Na kolik tu filosof anglický odporuje našemu velikému K o m e n s k é m u ! Slyšme, co dí tento o našem poměru k Bohu: „Kniha zajisté Písem (kterouž my z milosti Boží v rukou máme), s nebe jest, protože hlas Boží jest, neznějící jiného nic, než: Poznej, člověče, mne; • Poznej, člověče, sebe. Mne, že jsem od věčnosti blahoslavený, požehnaný Bůh, jehož díla jsou nebesa i země a což v nich jest; sebe, že obraz můj přistojený k věčnosti, blahoslavenstvím a požehnáním mým naplněný, aby spatřoval a spravoval díla rukou mých, a v tom kochání měl na věky. Je tedy člověk sice tvor Boží, jako i země, voda, kámen, dřevo, hovado, pták atd., ale však tvor ze všech tvorů nejdokonalejší, nejdivnější, nejslavnější. Nejdokonalejší, protože co jiným tvorům po různu dáno, to jemu všecko spolu, a ještě nad to výš. Ku příkladu: někteří tvorové nic nemají, jediné byt ve světě, jiným přidán život, že se krmí, zažívají, rostou; třetím dáno mimo život cítění a k tomu dýchání a hýbání; toto tré však všechno také člověku dáno, avšak mu ještě s nebe nadchnutím Boha samého rozumnost přidána, aby, že jest něčím, že živ jest, že cítí a činí něco, rozuměti a tak i sebe, i Boha, učinitele svého, i všelike jiné skutky jeho a skutky tvorů jeho znáti, a k čemu co a jak jest a býti má, uvažovati uměl a mohl. A v tomť již s ním žádný zemský tvor spolku a tovaryšství nemá; sám on obrazem všemohoucího Boha slove a jest . . . V člověku nebeské se zemským, viditelné s neviditelným, nesmrtelné se smrtelným se sbíhá, aby v těle rozumná, nesmrtelná, věčná duše bydlila, a z obojího jediná toliko osoba byla, to moudrosti Boží veliký jest skutek, a řemeslnictví jeho zrcadlo přejasné nad všechny jiné skutky Boží na zemi i na nebi.“ (Didaktika, str. 4.—5.)

Z tohoto tak vznešeného poměru k Bohu, z této veliké důstojnosti, již Bůh obdařil každé dítě, plyne veliká důležitost výchovy, plynou však také nezvratné zásady paedagogické vzhledem k neivvššímu cíli každého člověka,

jak to případně opět vyjadřuje J. A. K o m e n s k ý : „Co nejpřednějšího jest, napřed jíti má. Nejpřednější pak je to, což nejpřednějšímu našemu cíli, věčnému totiž s Bohem spojení, nejpředněji napomáhá, jenž jest pobožnost . . . proto vš e c k o m l á d e ž e c v i č e n í o d p o b o ž n o s t i s e z a č í n a t i , i p o v e š k e r e n c v i č e n í č a s n e j v y š š í n a n i p o z o r o b r á c e n b ý t i m á.“ (Didaktika, str. 139.) Tento nejvyšší cíl nevylučuje však cílů podružných, jimiž člověk k nejvyššímu cíli dospěti má. Naopak, nikdo nezdůrazňoval tolik výchovy pro život praktický jako K o m e n s k ý . Člověk má býti rozumným tvorem. „Rozumným tvorem jest člověk, jestliže zná a ví, jaká jest podstata světa a moc živlů, počátek, prostředek i dokonání časů, proměny běhu slunečního, rozdílnost počasí i běh roku a spořádání hvězd, přirození živočichů, povahy zvířat, moc větrů a přemýšlování lidská, rozdíl kmenů i moci koření . . . K též rozumnosti přináleží i to, aby cokoli skutkem k skutkům Božím výše již přičinila důmyslnost lidská, rozličnost íemesel a umění všelijakých znal, až i mistrovství jazyka v povědomosti máje, aby moudře o všelijakých věcech vypravovati uměl; a tak aby ve velikých i malých věcech ani jedna jemu neznáma nebyla.“ (Didaktika, str. 13.) — Člověk dle Komenského má býti p á n e m t v o r ů . „Pánem pak tvorů bude, jestliže ku potřebě a pohodlí všech tvorův užívaje, všudy sobě mezi nimi i sám v sobě panský, to jest vážně a ctnostně počínati bude, aby jediného toliko velebného učinitele svého nad sebou, a anděly, služebníky jeho a spolu-služebníky své po boku, jiné pak vš e c k y t v o r y p o d s e b o u n í ž e b ý t i z n a j e , o s t ř í h a l m í s t a svého, žádnému tvorů, ani svému vlastnímu tělu, ve službu, otroctví se nedával, nýbrž jich sám k službě užíval, a to rozumně a rozšafně, věda jak, kdy, kde, pokud tělu jeho žádosti dáti neb nedati, jak, kdy, kde, pokud k bližnímu vhod býti nebo nebýti; sumou, věděti, jak mravně, ctnostně, rozšafně a prozřetelně sebe i všechny své činy v n i t ř i z e v n i t ř ř í d i t i . N a p o s l e d y p a k o b r a z e m B o ž í m b u d e , j e s t l i ž e k B o h u s e s r d c e m , ž á d o s t m i i v š e m i s n a ž n o s t m i o b r a c e j e ,

vnitř i zevnitř čistoty a svatosti, spravedlnosti a milosrdenství ostříhati bude.“ (Didaktika, str. 13.—14.)

Hle, toť křesťanské mravně-paedagogické zásady J. A. Komenského vzhledem k nejvyššímu cíli člověka a k cílům podružným! Správně tedy dí dr. Durdík: „Celý nynější život náš jest Komenskému pouhou průpravou k životu budoucímu... Bůh jest mu cílem, k němuž všechno tíhne“. (Věstník České Akademie 1892, str. 159.)

Takový jest i ethický názor Tomáše ze Štítného. „Nedbati na svět,“ dí v „Řečích besedních“, str. 213.—214., „marných věcí nemilovati, mysli beze lsti pokornou proti Bohu a družci míti, protivensství s uklidnou mysli strpěti, zlobu ze srdce vyhnati, potřebným svého udati, cizího nežádati, přítele v Bohu milovati a pro Boha také i nepřítelé, škody cizí pykati a smrti se nepřítelé neradovati. Toť jest, ježtoť novým stvořením míní sv. Pavel. A proti tomu k vetchému (starému) přísluší člověku: světa pilnu býti, marné věci milovati, mysl v hrdost zdvihnouti, pokojné mysli nemíti, bližního zle mysliti, svého potřebnému neudělit, cizího zadržeti, nižádného upřímně pro Boha nemilovati, nepřátelům nepřítel se opláceti a cizí škodou veselu býti. Tyť věci z kořene táhnem porušeného Adamovy vetchosti, ale ony dřevní (prvnější) z obnovení, ježto máme v Jezu Kristu. A takéť vám to (dítky!) smím raditi, abyste těch neposlouchali, ježto u vysoka napínají a v obzvláštné náboženství, neboť rovné trvá déle.“

Ale jaký cíl stanoví člověku Spencer?

Spencerovi jediným a nejvyšším cílem jest zvýšení trvání života, k němuž dospěti má člověk ponenáhlým rozvojem v boji o život, při němž sleduje cíle sobecké (egoistické) a má zároveň zřetel k cílům jiných lidí ve společnosti (altruismus), k čemuž jej vede soucit (sympathie).

Vylučuje tedy Spencer naprosto cíl nadpřirozený -- Boha. U něho řídí se vše nutnými zákony fysickými,

a proto posmívá se také těm, kteří říkají, že byli na moři zachráněni „božským přispěním“, že „z Boží prozřetelnosti“ zmeškali vlak, jenž se potkal s nešťastným osudem, že „milostí božskou“ nezasáhla jich cihla, padající z komína. („Dané pravdy mravoučné“, str. 48.)

Dle toho určuje také Spencer účel výchovy. „Chceme,“ — dí, — „aby každé vychování nejbližší cíl mělo ten, připravit dítě k povolání životnímu, vy pěstovati občana, který sám dobře jsa spravován, také i schopen jest svou cestou světem se brátí. Pravíme-li, že svou cestou světem se brátí má, neznamená-li to také jistou způsobilost ke světu, jaký nyní jest? A kdyby podle nějakého systému vzdělavacího možno bylo vypěstovati ideální bytost lidskou, není-li věc pochybná, aby bytost taková způsobilou byla ku světu nynějšímu? Není-li naopak obávati se, že jeho příliš vypěstovaný smysl pro spravedlivost, jeho příliš vznešený vzor lidského chování mu život učiní nesnesitelným a snad i nemožným? A kdyby se také system takový jednotlivý potkal s výsledky překvapujícími, zdali by sám se neodsoudil, jakmile by se jednalo o společnost a o potomstvo?“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“ od Herberta Spencera, přeložil Josef Úlehla, str. 76.)

Zde Spencer na výchovu křesťanskou přímo útočí. Nemá-liž býti křesťanská výchova časovou? Zajisté! Na otázku: Čemu ve školách mládež učiti náleží, odpovídá Komenský: „Všemu.“ (Didaktika, str. 39.) Všemu dle potřeby a doby. V tom není různosti mezi Komenským a Spencerem. Ale Komenský dí, „že všecko mládeže cvičení od pobožnosti se začínati, i po veškeren cvičení čas nejvyšší na ni pozor obrácen býti má“ (l. c., str. 139.), a že „chceme-li právě křesťanské školy, pravé pobožnosti dílny míti, musíme knihu Boží, bibli, do škol uvedouc, všecky naproti tomu pohanské knihy ze škol vyobcovati; jinak svého při mládeži cíle nedojdeme“ (l. c., str. 144.), a proto prosí „pro milosrdenství Boží, nechať kněží, vrchnosti, a komukoli to náleží, prohlédnou, a mládež křesťanskou, Kristu zrozenou a na křtu oddanou, k Molochovi voditi nedopouštějí“. (l. c., str. 157.)

Komenský dle názoru křesťanského staví život v Ježíši Kristu za přední cíl výchovy, výchovu pak časovou, hmotnou, za cíl druhotný. Spencer na tomto druhém jedině a výlučně přestává a cíl první, nadpřirozený, vylučuje.

Vrací se tu k téže zásadě, kterou v „Daných pravdách mravoučných“ (Předmluva) vyslovil, že jako prý dosavadní mravouka křesťanská jest neudržitelná, poněvadž žádala naprostého *n e s o b e c t v í* a představovala vzor pokorného odříkání, jež převyšuje sílu lidskou, tak nehodí se výchova křesťanská pro svět nynější, poněvadž prý by dítěti pro „příliš vypěstovaný smysl pro spravedlivost“ a pro „příliš vznešený vzor lidského chování“ (rozuměj: Ježíše Krista) stal se život nesnesitelným a nemožným. Dítě má se tedy přizpůsobiti vadám časovým, užívati radosti života, povolujíc smyslnostem a žádostem. Ký div, že moderní vychovatelé, těmito cizími zásadami oslnění, vlastního arcibiskupa J. A. Komenského zrazující, na výchovu křesťanskou útočí!

Z uvedeného pojmání cíle výchovy plyne u Spencera i náhled o nápravě method vychovávacích. „Z řečeného následuje, že náprava method vychovávacích ani nemůže, ani nemá se díti jinak, nežli jen ponehlahu a jako po lhůtách. Z toho následuje, že příklady abstraktní poctivosti nevyhnutelně ve skutečnosti podřizovati se musejí (Úlehla překládá: budou) nynějšímu stavu lidské povahy, nedokonalostí dítek, rodičův i společnosti, a že lépe zachovávati se budou, když všeobecný charakter lepší se bude.“ („Vychování“, str. 77.) Je to zase tatáž nauka Spencerova o stálém vývoji a přizpůsobování se i v paedagogice. Jako jest (dle něho) dosud ethika jen relativní, tak jsou prý i všechny dosavadní metody vychovávací relativní.

Není tedy dosud žádných pevných zásad paedagogických; ty se teprve vytvoří, až se společnost zprůmyslní a egoismus s altruismem vyrovná. Řekli bychom: každý uživej života; hleď jen, abys, překážíš-li svými úkony zevnějšími v dosažení cílů lidem jiným, sám sobě života neznepríjemňoval! Hle, m o r á l k a

a paedagogika bez všeliké vyšší autority a bez pevných a nevývratných zásad křesťanských! Odtud vyplynulo, že Spencer žádné vnitřné mravní závaznosti neuznává, a že tedy požadavek Komenského, „aby člověk „vnitř“ i „zevnitř“ činy své mravně, ctnostně a rozšafně řídil a vnitř i zevnitř čistoty a svatosti, spravedlnosti a milosrdenství ostříhal“ (l. c., str. 14.), u něho žádného místa nemá. Neníť Spencerovi činnost vnitřní leč pochodem fyziologickým, jenž nespadá nikterak v obor mravního jednání.

Než tu potřebí již nauku Spencerovu o jednání a mravní jeho přičetnosti, pokud ji ze spleťtých a často se opakujících výkladů v „Daných pravdách mravoučných“ lze vyloupnouti, krátce nastítni.

2. Jednání a jeho mravní přičetnost.

Zdárná výchova nese se k tomu, aby se z chovance stal pevný charakter. Charakter pak tkví v tom, aby chovanec jednal důsledně dle správných mravních zásad. Správné a důsledné jednání dle ustálených mravních zásad je tedy účelem výchovy. Patrně, že záleží ve výchově mnoho na tom, jak se jednání chovancovo pojímá. Má-li býti totiž toto jednání dle mravních zásad správné a důsledné, musí vycházeti z vnitřního přesvědčení, ustáleného a pevného. K tomu potřebí, aby chovanec nejen látku ze zkušenosti zevně pojal, ale aby ji ideově uvnitř zpracoval a správnost představ takto nabytých zkoušel na pravdách a zásadách nezvratných, rozumu lidskému samým Tvůrcem vštípených. Jen když se chovanec svobodně rozhodne dle zásad nezvratných své zásady upravit aneb se od nich uchýliti a dle toho jednati, může se mu jednání jakožto původci buď k dobrému aneb ke zlému přičítati. K důslednému a svobodnému jednání vnějšímu musí vycházeti podnět vždy ze vnitřku, z ducha, z vůle rozumem řízené. Jinak bylo by jednání bezděčným, a proto nepřičet-

n ý m. Důslednost pak mravního charakteru vyžaduje, aby chovanec jednal vždy zevně tak, jak smýšlí uvnitř. Posuzujeme-li tedy mravní cenu jednání chovancova — je-li dobré či zlé — nemožno nám odezíratí od vnitřního přesvědčení, ba toto podléhá především mravní přičetnosti, neboť jest kořenem a podnětem jednání zevnějšího. Proto jest na vychovateli, aby popředně ke vnitřnímu smýšlení chovancovu přihlížel, chce-li vůbec mravní charakter vypěstiti.

Jak se zachoval k těmto samozřejmým, přirozeným zásadám mravouky křesťanské Herbert Spencer?

a) Neuznává leč zevnější jednání mravní, a to považuje za výslednici všeobecného nutného vývoje v přírodě, upíraje tak nepřímou svobodu vůle chovancovy; b) k dobrému neb ke zlému přičítá skutky chovancovy dle toho, pokud k rozmnožení života vlastního a jiných či k vlastní a cizí blaženosti přispívají; c) tato hmotná blaženost jest mu cílem a měřítkem výchovy, jež stálým vývojem se zdokonaluje, ale pevných, povždy platných zásad dosud postrádá.

a) Spencer zove jednáním součet veškeré účelné úpravy skutkův, od případů nejjednodušších až k nejsložitějším, jakákoli je zvláštní povaha úpravy té, a to ať máme na paměti veškeru úpravu nebo jen jednotlivé její složky: („Dané pravdy mravoučné,“ str. 15.) Dle něho jednání tvorů vyšších od jednání lidského a jednání tvorů nižších od jednání tvorů vyšších liší se nejvíce účelnou úpravou skutků, která jest jednodušší a méně dokonalá. (L. c., str. 16.) Není tedy jednání lidské podstatně rozdílným od jednání tvorů nerozumných, nýbrž liší se od něho jen větší dokonalostí. Jako prý není rozdíl mezi tělem a duší lidskou co do vývoje, ale oboje vyvíjelo se z forem nižších k vyšším, jako tvorové všichni jeden celek tvoří a souvislou řadou působením dvou hlavních zákonů biologických, dynamického a statického, totiž akkomodace a dědičnosti, se vyvíjeli: tak i jednání všech tvorů tvoří prý jeden

celek, a liší se jen tím, že stálým přizpůsobováním stává se jednání tvorů vyšších účelnějším, jsouc složitějším, a proto také dokonalejším. Napřed prý jest činnost bezúčelná, jako na př. u nálevníka, jenž na slepo bloudí a neřídí se ve běhu předmětem, ale uchopuje živnou hmotu náhodou se mu namanuvší, a proto 99 těchto živoků zmírá hladem. U vírníka je prý již přizpůsobení větší, neboť uchopuje vířivými brvami živočichy kolem něho vířící, věsí se za ocas, stahuje tělo a uchraňuje se před záhubou. Dokonalejší pokrok ústrojný projevuje se dokonalejším jednáním. Hlavonožec již se žene za rybou, skrývá se v temnostech inkoustového černidla, i zajišťuje si trvání. U páteřníků ryba bloudí hledajíc něco k snědku, leká se ryby větší, klade mnoho jiker. Účelnější jsou prý však úkony slona; užívá chobotu, tesákův i těžkých noh k obraně. K tomu přistupují účely výpomocné: jde se zchladiti do vody, utrhne větev a ohání si mouchy, vydává zvuk, aby jiní slonové byli upozorněni. (L. c., str. 20.) „Na to nyní zkoumajíce,“ — dí Spencer, — „skutky ssavců nejvyšších, lidí totiž, poznáváme, že účelná úprava zde nejenom jest hojnější a lepší než mezi ssavci nižšími, ale taková též při plemenech vyšších než při plemenech nižších.“ (L. c., str. 20.) U vzdělaných je lepší potrava, lepší oděv, lepší obydlí než u divochů. „A s umělejšíм živobytím, jež jest ovocem většího počtu sledovaných cílů, zároveň jde také z v ý š e n é t r v á n í ž i v o t a s a m é h o (co do délky a co do šířky — mnohosti), c o ž v š e h o j e s t ú č e l n e j v ý š š í.“ (L. c., str. 21.) „S tímto jednáním zachování sebe rovnoměrně vyvíjí se i jednání, jež cílí za zachováním rodu. I tu lepší ústrojí umožňuje činnost dokonalejší. Divoch pokračuje v jednání sebezachování dokonaleji než živočišstvo, obstarává potřeby dítek hojněji a otcovská péče trvá déle a cvičí dítky v umění a v pracích, které se přizpůsobují podmínkám životním. U člověka vzdělaného stává se účelná úprava při výchově dětské daleko umělejší i počtem vytknutých cílův, i rozmanitostí užívaných prostředků i vydatnějším jich upotřebením; pomoc pak rodiče poskytují i dozor vykonávají přes dobu ranního života daleko

delší.“ (L. c., str. 23.) „V boji o život stávají se skutky sebezachování účelnější a s nimi zároveň i dokonalejší výchova dětská. To ovšem nemůže se státi, aniž vyrůstala představa, že když jeden sleduje cíle své, brání druhému; proto mají členové společnosti tak jednati, aby každý svých cílů dosáhnul, nebráně jinému dojiti cílů svých, ale naopak vzájemně mu pomáhaje.“ (L. c., str. 25.)

Toť nauka Spencerova o j e d n á n í a jeho mravní p ř í č e t n o s t i ! Jednání jest součet zevnější úpravy skutkův a vyvíjelo se od tvorů nejnižších k nejvyšším, tvoříc jednotku, v níž jsou jen ty rozdíly, že u druhu vyššího účelná úprava jest hojnější a lepší.

Kdyby jednání všech tvorů bylo skutečně jednotkou, jež se ponenáhlu vyvíjela, byl by musil Spencer dokázati, že se jednání člověka vyvinulo z jednání ssavců nižších, jednání těchto z jednání páteřníků, jednání páteřníků z jednání hlavonožců, jednání či úkony neb skutky hlavonožců, z pohybů vírníkův a jednání vírníkův z nahodilých pohybů nálevníkův. Či, jinak řečeno, poněvadž dle Spencera lepší ústrojí umožňuje i dokonalejší činnost, bylo mu dokázati, že se ústrojí člověka vyvinulo z ústrojí ssavců nižších, ústrojí ssavců z ústrojí páteřníkův, a tak dále až k ústrojí nálevníkův. Toho však Spencer nedokázal a také dokázati nemohl. Všichni nižší tvorové pod člověkem vykonávají pohyby ústrojí vždy t ý m ž způsobem. Nálevník stále s t e j n ě na slepo bloudí, vírník nemůže nestahovati tělo a uchraňovati se tak před záhubou, hlavonožec nemůže se neskrývati v temnostech inkoustového černidla před pronásledovatelem, ryba nemůže neklásti jiker atd. A všichni tito tvorové a jiní člověka níže stojící vždy s t e j n ě výkony své upravují. Včela od staletí stejně staví buňky, rozliční druhové ptactva od staletí hnízda svá vždy týmž způsobem zakládají. Avšak člověk m ů ž e někam jíti, ale n e m u s í, může se proti nepříteli brániti, může užiti toho či onoho prostředku k sebezachování, ale nemusí, přemýšlí také a mění každou chvíli prostředky k dosažení cíle, který si sám vytknul. Zkrátka, činnost

tvorů nižších člověka jest neuvědomělá, činnost člověka jest uvědomělá. „Je tedy,“ — praví K o m e n s k ý, — „člověk tvor sic Boží, jako i země, voda, kámen, dřevo, hovado, pták atd., a co jim, totiž: byt, život, cit a cititedlnost, to také všecko člověku dáno, avšak ještě mu s nebe nadchnutím Boha samého rozumnost přidána, aby, že jest něčím, že živ jest, že cítí a činí něco, rozuměti a tak i sebe i Boha, učinitele svého, i všelike jiné skutky jeho a skutky tvorů jeho znáti, a k čemu co a jak jest a býti má, uvažovati uměl a mohl. A v tomf již s ním žádný zemský tvor spolku tovaryšství nemá; sám on obrazem všemohoucího Boha slove a jest.“ (Didaktika, str. 4.—5.) Jednání neuvědomělé a jednání uvědomělé jsou protivy podstatné a proto nemohou úkony zvířat a úkony člověka tvořiti jeden celek, aniž mohla se činnost zvířat neuvědomělá vyvinouti v uvědomělou u lidí, neboť by v účinku bylo více než v příčině, což odporuje všem logickým pravidlům.

V ý v o j n á t h e o r i e S p e n c e r o v a jest naprosto klamná a neodůvodněná. „Celkem musíme doznati, že schází naprosto fossilní typus jakéhos nižšího lidského vývoje“ — dí V i r c h o w. (Die Freiheit der Wissenschaft, str. 30.) Není plemen lidských vyšších, jež by se dle Spencera z nižších byly vyvinula. „Staří troglodité,“ — dí tentýž V i r c h o w, — „hotovitelé staveb kolových a obyvatelé rašelinišť byli společností úctyhodnou, majíce hlavy takové velikosti, že by se mnohý nyní žijící člověk za šťastna pokládati mohl, kdyby takovou hlavu měl.“ Nedá se také dokázati, že by s postupem vzdělanosti a zpříjemňování života byla se zároveň stávala dokonalejší výchova dětská. Naopak, byli národové, kteří účelným jednáním dovedli si zpříjemniti a prodloužiti život svůj, aniž zároveň se vzdělaností a s pohodlným životem jejich postupovala výchova. Římané v době rozkvětu věd a umění a v plnosti rozmařilého života svěřovali výchovu dětí otrokům, kdežto dříve sami ji řídili.

Zařadiv takto Spencer člověka do všeobecného vývoje, jenž podléhá nutným zákonům přírodním, výběru, přizpůsobení a dědičnosti, zbavil ho svobody vůle a svobodného sebeurčení. Chovanec podroben prý jest od přirozenosti chybám, jež po rodičích zdědil. „Je-li dědičné přenášení zákonem přírodním,“ — dí Spencer, — „jak to každý přírodopysk ví a jak to i naše denní poznámky a běžná přísloví doznávají, pak průměrně v chybách dětí se zrcadlí chyby rodičů; průměrně pravíme, protože jsou výsledky přenášení dědičného velice složité, když se k nim přidávají také rysy zděděné po předcích, a proto jest shoda dotčená jen povšechná a nikoliv podrobná.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 75.) Jest tedy chovanec dle Spencera od narození zatížen, nesvoboden. Uvážil-li se, že tentýž Spencer vnitřní jednání pokládá za úkony fyziologické, a nepřímou tak existenci nesmrtelné duše upírá, jednání pak zevnější má jen za prostředek, aby si chovanec život zpříjemnil, tu nedivno, že Spencer nadobro zbavuje chovance oněch vůdčích úkolů, jež Komenský stanovil, aby totiž chovanec „znal jasně sebe i všecko, aby řídil rozšafně sebe i všecko, aby obracel sebe i všecko k studnici té, z níž plyne všecko, aby věděl, jak mravně, ctnostně, rozšafně a prozřetelně sebe i všecky své činy vnitř i zevnitř řídití má.“ (Didaktika, str. 13.—14.) V soustavě Spencerově není výchova vůdkyní lidstva, ale děvkou nutného vývoje, a mění se dle převahy těch kterých hmotných sil v boji o život.

b) Při výchově jest míti popředně na zřeteli účel výchovy. Na tom závisí směr a všeliké jednání vychovatelovo. Účel výchovy je totožný s účelem chovance. Spencer dí, že posledním článkem vývoje tvorstva, tedy i člověka, jest zvýšené trvání života, což všeho jest účel nejvyšší. („Dané pravdy mravoučné“, str. 21.) Je tedy cílem člověka, aby účelnou, povlovně se vyvíjející činností pílil k všestrannému rozmnožení a zvýšení trvání života, jak co do délky, tak i co do obsáhlosti a počtu úkonů životních. Toho pak jest dosahovati ve všech oblastech,

v nichž se vývoj tvorstva uskutečňuje, totiž v oblast fyzikální, biologické, psychologické a sociologické. Poohlédneme se zatím po dvou oblastech prvních.

V ohledu fyzikálním jest na člověku — chovanci, aby úkony jeho spořádány byly pořádkem soudobým a postupným, aby udržoval hybnou rovnováhu mezi úkony vlastními, varuje se výstředností, a mezi výkony vlastními a soudobou činností společností — což mravností se nazývá. (L. c., str. 67.) V ohledu biologickém jest na chovanci, aby jednotlivé funkce povahou, měrou a složením přizpůsoboval jednotlivým činnostem, kterými se rovnováha udržuje a ze kterých se skládá život dokonalý; takové přizpůsobení znamená dosažení cíle, ku kterému pokračující rozvoj jednání mravního neustále směřuje, totiž k všestrannému rozmnožení a zvýšení trvání života. (L. c., str. 88.)

Jest zvýšené trvání života skutečně nejvyšším bodem rozvoje jednání mravního? Je trvání života nejvyšším dobrem, jež může člověka oblažiti?

Kdyby bylo trvání života nejvyšší dokonalostí v rozvoji tvorstva, musil by život lidský, a to život vzdělanců, nejdéle trvati. Tomu však není tak. Velryby, sloni, kapři a štiky dosahují často stáří až 200 let, ale člověk jen let 70—80 a zřídka kdy let 90. Jest dále dokázáno, že národové staří častěji dosahovali vyššího stáří než národové pozdější. Kde je tu postupný vývoj? Kde jest onen pokračující rozvoj jednání mravního k dokonalosti, když jest přece známo, že národové na výši osvěty stojící tokem času do barbarství upadli, aby se opět ponenáhlu k vyššímu stupni vzdělání povznášeli, což Spencer sám ve své sociologii připouští? Nikde v ostatním tvorstvu nespatřujeme podobného úpadku. Spencer ovšem namítá, že se nejedná tolik o délku, jako spíše o intenzivnost a bohatost života. Než marná výmluva! Každý, i ten nejchudší, jehož život není bohat na úkony, i ten nejbohatší, jehož život jest pln rozmani-

tosti, touží ne tak po plnosti, jako spíše po prodloužení života alespoň o píd'. Kdyby dále krátkost života lidského ve vývoji dala se vysvětliti plností a intenzivností, pak by tento zákon platiti musil i u tvorů nižších. Ale dělnice a samičky mravenčí žijí několik let, kdežto samci přetrvávají sotva několik neděl. A přece není žádného rozdílu mezi nimi ani co do velikosti těla, ani co do ústrojí, ani co do výměny látek. (Dr. Weismann, „Über die Dauer des Lebens“, str. 7.) Trvání života nemůže býti cílem jedinců, k němuž by přírodním výběrem v boji o život a stálým se přizpůsobováním spěli, nýbrž zvýšení trvání života vymyká se všemu mechanickému rozvoji, jsouc stanoveno mocí vyšší k zachování druhů tvorstva a jsouc vyměřeno jen na tak krátkou dobu, jak toho zachování toho kterého druhu živočišstva vyžaduje. Královna u včel, jež sama jen vajíčka klade, žije dva až tři roky, časem i čtyři až pět let, ale dělnice dosahují jen stáří až sedmi měsícův a trubci dokonce jen čtyř měsícův. Proč? Patrně proto, že královny k zachování druhu jest potřebí, nikoli však dělnic a trubců, jež líhnoucí se nové pokolení ihned nahradí. Tohoto rozdílu v trvání života není příčinou opotřebování ústrojí v boji o život. Samičky vosí, jež nejen kladou vajíčka, ale i potravu obstarávají a na stavbě buněk pracují a tak ústrojí své, zvláště křídla, více opotřebují a následkem toho většímu nebezpečí záhuby vydány jsou, žijí mnohem déle než samci. Oplozené samičky zalézají k zimnímu spánku do skulin, kdežto samci v říjnu hynou; ale jakmile samičky na jaře nasadily novou kolonii, zmírají a nepřetrvávají léta více. Trvání života není výsledkem přizpůsobování se k činnosti jiným, ale jest účelnou činností Prozřetelnosti Boží na zachování druhův a udržení rovnováhy v přírodě. Nikdo z lidí, byť sebe více se přizpůsoboval, sebe více se šetřil, věku lidského nepřežil. Řekne někdo: ústrojí se opotřebovalo. Ale proč se opotřebovalo? Proč umírají mnozí v plné síle při všem šetření zdraví svého? Proč jepice, sotva se vylíhla, ihned vajíčka

klade a hned zase hyne, aniž ústrojí svého vůbec mohla opotřebiti? Kdyby vyšší moc neukracovala života, brzy by se země přelidnila.

Může tedy trvání života býti nejvyšším dobrem a nejvyšší blažeností člověka? Trvání života, jež jest nejisté a každou chvíli může býti ukráceno a ukončeno? A což těm, kteří bídne se živí, není-liž radostnější smrt než život?

Proto nemožno také nazývati dobrým jednání, že životu prospívá, aneb nazývati je špatným, že životu ubližuje, jakoby jednání bylo dobré nebo špatné podle toho, jaký jest jeho celkový účinek, radostný či bolestný. („Dané pravdy mravoučné“, str. 32.) Toť nauka Epikurova, jež vedla Římany k takové prostopášnosti života, že se kvetoucí říše jejich rozpadla! Velmi chybuje Spencer, tvrdí-li, „že všechny theorie o mravnosti, ať mají východisko jakékoliv, shodují se v tom, že to jednání je dobré, jehož celkový výsledek bezprostředný či vzdálený jest blahodárný, a to jednání že je zlé, jehož celkový výsledek bezprostředný či vzdálený je škodliv“, a píše-li dále: „posledním a hlavním pravidlem, podle něhož všichni lidé činnost nějakou posuzují, jest, plodí-li činnost ta štěstí či bídu“.

„Opilství (prý) považujeme za hřích, protože přivodí tělesnou skleslost a spojená s ní zla mravní na opilce i jeho potomstvo. Kdyby krádež působila rozkoš jak zloději tak okradenému, to bychom (prý) ji nenašli v seznamu hříchů lidských. Kdyby to byla věc možná, aby nějaká láskyplná činnost rozmnožovala utrpení lidské, nám bylo by (prý) ji zatracovati, my bychom ji za činnost láskyplnou uznávali nesměli.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 78.) Který výsledek je blahodárný a který je celkově škodlivý? Co se zdá býti jedním blahodárným, to jest druhým škodlivým. Může taková nauka vésti chovance k pevným mravním zásadám, aby se dle nich jeho charakter utvářil? Může býti posledním a hlavním pravidlem, dle něhož lidé někomu skutek jakožto dobrý či zlý přičítají, „plodí-li činnost ta štěstí či bídu“? Komu plodí štěstí či bídu? Ta-

táž činnost plodí j e d n o m u štěstí, d r u h é m u bídu. Jak rozsoudíme pak dle Spencera, je-li skutek d o b r ý či z l ý, při tomto dvojím účinku též e činnosti v též e době, není-li v y š š í h o p r a v i d l a m r a v n o s t i a p ř í č e t n o s t i nad účinek štěstí či bídy?

Jest pravidlo mravnosti pevné, p r a v i d l o k ř e s ť a n s k é, jehož ovšem Spencer neuznává. Jest jím shoda či neshoda jednání lidského s ř á d e m m r a v n í m, jež do srdce člověka vštípl Bůh, jenž život prodlužuje a ukracuje a jenž zákon či řád ten zjevil také lidem skrze d e s a t e r o. V řádě p ř i r o z e n é m usuzuje o této shodě či neshodě zdravý r o z u m, v řádě n a d p ř i r o z e n é m r o z u m k ř e s ť a n s k o u v ě r o u o s v í c e n ý, jak o tom krásně dí T o m á š z e Š t í t n é h o: „Ale jest nad ty žádosti (tělesné) rozum, aby rozsoudil, po kterých by vůle plná postoupila. Budeť trčeti v žádosti zlé neb dobré. Oblíbíš-li zlé, vinať bude, pakli dobré, tehdy chvála.“ („Řeči besední“, str. 243.) Není tu, jak Spencer dí, právo a křivda právem a křivdou jenom mocí božského nařízení, ale proto, že jest v souhlasu aneb v nesouhlasu se zákonem mravním přirozeným, jenž zdravým rozumem se projevuje. Proto není také správné, „že jistí pisatelé křesťanští dokazují, že bez víry v Boha by nebylo mravního vodítka, z čehož dále odvozují, že pravdy mravoučné nemají jiného původu, než vůli božskou, která není-li zjevena ve svatých knihách, zjevena býti musí ve svědomí“. („Dané pravdy mravoučné“, str. 49.—50.) Spencer jest v m r a v o u c e k ř e s ť a n s k é úplným i g n o r a n t e m. Neví nic o mravních zásadách zdravého rozumu, o tak zvaném z á k o n u p ř i r o z e n é m, jenž se rovněž jako zákon zjevený s v ě d o m í m projevuje. S pohrdáním mluví o „škole, která neuznává jiného zákona pro jednání mravní mimo zjevenou vůli božskou“, a praví, „že se tato nauka vývojně vytvořila z bázně před bližním a před duchy předkův a nabyla náboženské podoby polytheismu a pak monotheismu“ (l. c., str. 49.). Ba nazývá mravouku, jež upírá, že by byla blaženost cílem lidského jednání, „filosofií prasečí“ (l. c., str. 43.), a ukazuje zřejmě, odvolává se k výkladu o blaho-

slavenství v Písmě sv., že tím míní etiku křesťanskou. A pak prý slovutný myslitel anglický z pravd, jež indukci byly zjednány, vyvozuje a odůvodňuje zásady mravouky křesťanské!! (Doslov překladatelův.)

c) Ovšem kdo ani zákona Božího nepřipouští za měřítko mravnostnosti úkonů lidských (l. c., str. 49.), ani zákona přirozeného neb lidského (l. c. str. 57.), ani vlastního rozumu, ale jen zevnější účinek či výsledek buď užitečný neb škodlivý dle mínění společnostního právě převládajícího (l. c., str. 51.), ten nerozpakoval by se dělení majetku soukromého — což přece jest krádeží — prohlásiti za čin mravně dobrý, neboť dělení to dle mínění společnosti socialistické bylo by jednotlivcům a společnosti užitečným, a působilo by rozkoš; ten by také nemohl nezavrhovati dle Spencera oné „láskyplné činnosti“, jež se zove křesťanským asketismem (srovn. l. c., str. 42.), a kterou tentýž Spencer nazývá „uctíváním d'ábla“, neboť toto sebezapírání děje se sice z lásky k bližnímu, ale jest těžké a rozmnožuje utrpení těch, kteří se z obětavosti pro jiné životu asketickému věnují.

Křesťanskou taková etika není! Spencer ani nechce, aby vychovatelům jakožto křesťanská byla doporučována. Vždyť se vyjadřuje jízlivě o důležité části křesťanského mravního života a křesťanské mravouky. „Jsou“ — praví — „mnozí, kteří věří, že se tomu, kdo sebe trápí, milosti Boží dostane. Aniž třeba rozhovořiti se o postech a o pokání, aby bylo jasno, že byla a dosud jest mezi národy víra, že Božství, jež Jephthah usmířiti chtěl obětováním své vlastní dcery, usmířiti se může bolestmi, které sobě sám prosebník způsobí.“ (L. c., str. 33.)

Křesťanská etika přihlíží popředně ke vnitřním úkonům a mravní jejich shodnosti se zákonem či s řádem mravním, t. j. s poměry, jež Bůh, tvůrce všeho-míra, vůči sobě, lidí pak vůči sobě samým a vůči jiným lidem ustanovil, aby zachovány byly svět a společnost ve svém trvání a spěly k příčině či k původu svému jakožto cíli nejvyššímu. Kde vůle vnitřně se rozhodla porušiti řád tento,

tam již porušen jest, třeba by zevně člověku okolnostmi bylo zabráněno úkon zevnější předsevzítí. Jestliž mravní řád tento duchový, nikoli hmotný, jakož i člověk, jemuž dán jest, popředně jest duchový, a nikoli tělesný. „Důstojnější jest věc duše než tělo“ — dí Tomáš ze Štítného — „a kdo toho nevidí, že tělo bez duše jest jako peň jakýs a v malé chvíli bude smrdutá a ohyzdná mrcha? a což, jest-li kdy krásné tělo, tu všecku krásu má od duše. Protož řád jest, ať by duše panovala a tělo aby jí sloužilo. A kdož panuje, toho vůle má předejít.“ („Řeči besední“, str. 241.) Jak stručně a výrazně projeven tu názor křesťanský! Jak drasticky potřen názor Spencerův o trvání života a o blahobytu hmotném jakožto nejvyšším cíli chovance!

V duši rodí se dobro i zlo. „Ze srdce zajisté“ — dí Spasitel — „vycházejí zlá myšlení, vraždy, cizoložství, smilství, krádeže, křivá svědectví, rouhání; to jsou věci, které poskvřňují (zlým činí) člověka: ale neumytýma rukama jísti, neposkvřňuje člověka.“ (Mat. 15, 19.—20.) „Neumytýma rukama jísti“ působí sice přihlížejícím pocit nepřijemný, ruší jejich rozkoš, ale proto ještě není to nemravným, neboť tentýž člověk, který neumytýma rukama jí, může býti člověkem mravně nejlepším, jestliže jeho vnitřní smýšlení jest dle zákona mravního. Proto káral Kristus Pán tak život fariseů, že jen zevnějšímu jednání mravní důležitost přikládali a za blažeností hmotnou jakožto cílem se nesli.

Hmotná blaženost a rozkoš, jež bylo by dosáhnouti přizpůsobováním zevnějších úkonů k soudobé činnosti společenské, nemohou tedy býti nejvyšším cílem výchovy, neboť nemohou vytvořiti v chovanci mravních zásad pevných, dle nichž by se utvářel jeho charakter. Toť může jen odnášení úkonů popředně vnitřních, s nimiž zevnější úkony jednotný celek tvoří, k původci mravního řádu, k Bohu, a k mravnímu řádu samému, z čehož pak vznikají sousledkem před vlastním svědomím nezvratné zásady mravních povinností.

3. Svědomí a povinnost.

Základními pilíři ethiky a výchovy křesťanské jsou svědomí a povinnost. Kdo jimi otrhává aneb jejich naprostou, na autoritě nejvyšší založenou závaznost popírá, ten uvolňuje všechny svazky společenské a popírá vůbec nejen v šelický mravní řád nadpřirozený, ale i přirozený. Není možno, aby se někdo stal „hodným člověkem a občanem“, aby byl v „mravnosti a nábožnosti“ vychován bez neochvějné, na úsudku správného svědomí založené závaznosti vůči autoritě Boží a zákonodárné autoritě státní. „Zásady: „Konej věrně povinnosti své“ neosvojíme si“ — dí K. Šmídek ve své „Paedagogice pro ústavy učitelské“, 2. vyd., str. 96. — „tím způsobem, že si umíme povinnosti věrně konati, ale osvojíme si ji, když jednou, dvakrát, třikrát, jde-li o to, povinnosti své konati nebo se jim vyhnouti, skutečně činíme, co nám svědomí káže. Takto pro čtvrtý případ vznikne ve prospěch této zásady jistá převaha, jež stále mohutní. Konečně nelze nám jinak jednati, než věrně plniti povinnosti své.“ Není to, leč cvičiti se ve ctnostech, zvlášť v poslušnosti. Svědomí a vědomí pevné závaznosti k zákonu jsou tu vůdčími činiteli. Tak jsme se dosud učili, tak tomu učil již ve XIV. století český vladyka Tomáš ze Štítného díky své, a učiti velel národ svůj J. A. Komenský v XVII. století. Celá naše vzdělanost a osvěta je dosud na tomto názoru křesťanském zbudována. Herbert Spencer, průkopník vývojné theorie nejen v ohledu fysickém, ale i náboženském a mravním, psal jinak. A jako již za dob Viklifových, tak i nyní mnozí u nás po cizině se opičce, náboženství ze škol vyloučiti a mravouku beznáboženskou do výchovy zavésti by chtěli.

Spencer útočí na ethiku křesťanskou, že prý prohlédá jen ke vzdálenému, a nikoli k bezprostřednímu účinku skutku. Mlčky prý

se pojmá za pravdu, „že radosti a bolesti nižádného nemají účinku na tělo takového, aby se dotýkaly jeho schopnosti konati povinnosti svoje. Jenom (prý) reakce na charakter se uznávají, tu se však (prý) všeobecně předpokládá, že charakteru škodí, oddá li se radostem, ale mu prospívá, jestliže bolesti podstupuje. „Požil jste rozkoše, to pominulo, a nyní se máte tak, jak jste se měl před tím“ — praví (prý) mravokárce člověku jednomu, druhému pak: „Vy jste bolest přetrpěl, nyní vám již pominula, a tak je po všem.“ Obě výpovědi (prý) jsou mylny. Nemluvě o následcích nepřímých, jsou (prý) toho následky přímé ty, že onen člověk na krok od smrti se vzdálil, tento na krok k smrti se přiblížil.“ („Dané pravdy mravoučné“, str. 83.) Skutečně?! Pak by ti, kdož rozkoši užívají, žili nejdéle, a ti, kteří trpí bolesti, tím více k smrti by se blížili, čím větší jsou bolesti jejich. Tomu však není tak. Chovanec, jenž se chce stát pevným charakterem, zapírá se, ač mu to bolest působí, ale netrpí nijak tělesně, neboť myšlenka na povinnost Bohem a řádem mravním mu uloženou a na odplatu trvalou jej očkávající dodává duchu síly, vzpružuje jeho energii, a duch takto posílený působí zase na tělo, dodává mu hybnosti a zdatnosti. Mužové, kteří za často lopotnou práci z povinnosti do úpadku konají a v bolestech a strastech tráví život svůj, dosahují, posilování jsouce vědomím nábožensko-mravní hodnoty, mnohem delšího věku, než bohatí velmožové, kteří k bezprostředním účinkům jednání prohlédají a proto v přepychu a rozkoši si hoví. Ethika křesťanská nikdy a nikde neodezírala od radostnosti plynoucí bezprostředně z mravního jednání. „Radujte se, bratři,“ dí často Apoštol národů, ale dodává: „radujte se v Pánu.“ Radost, plynoucí bezprostředně ze skutků, nemá býti posledním účelem jednání. I Spasitel zúčastnil se svatebního veselí, ale použil ho k tomu, aby povznesl hodovníky k vyššímu jednání nábožensko-mravnímu, a tak, trvaje na podstatě lidské přirozenosti, za smyslnou radostností co do stránky tělesné se nesoucí, povznesl ji ke snahám duchově-ideálním.

Ale ovšem Spencer jen h m o t n ý u ž i t e k uznává m ě ř í t k e m m r a v n o s t n o s t i č i n u. „Rozkoš,“ — praví, — „která byla snad zjednána za cenu nenáležitou, které snad bylo požíváno v čase, který byl určen k práci, o kterou snad byl někdo bezprávně připraven, posuzuje se jedině se zřetelem ke vzdáleným škodlivým účinkům.“ (L. c., str. 83.) Spencer m í c h á t u ř á d f y s i c k ý s ř á d e m e t h i c k ý m. Rozkoš nabytá tehdy, kdy konati bylo jiné povinnosti, prospěla snad fysicky tím, že bylo nervstvo osvěženo, že tělu dostalo se, čeho si okamžitě žádalo, ale v řádě ethickém porušen byl pořádek, bez něhož společnost trvati nemůže. Kdyby žáci ve vyučování pojídali, nekonalíce úkolů svých a nevěnujíce pozornosti výkladům učitelovým, žádný rozumný paedagog nemohl by míti zření k tomu, že jídlo neb zábava žákům působily rozkoš, ale musil by toto i každé jiné jednání podobné vzhledem ke vzdálenému účinku, totiž k mravní škodě, pokárati a mravně nepřipustným nazvati, poněvadž nebyla zachována kázeň, řád mravní; mohliť se žáci před vyučováním nebo po něm najísti a pobaviti. Proto mravní zákon křesťanský každou takovou nezřízenost zavrhuje. I není pravda, co Spencer dále dí: „Jestliže někdo, oddávaje se rozkoším nenáležitým, nemoc si přivodí, a z nemoci té vyvine-li se choroba duhovky, která ho o zrak připraví, pak prý se zlo toto má přisouditi jednání nemravnému; jestliže však jiný, ne dbaje vzpouzejících se citů, příliš časně po přestálém zánětu studiu se oddává, oči čtením namáhá, a tím o zrak se připraví na léta, ne-li na celý život, čímž neštěstí nejenom na sebe uvaluje, ale i břemeno veliké na jiné lidi, tenkrát mravokárce mlčí.“ (L. c., str. 83—84.)

Nikoli, nemlčí! Pro obojí případ platí křesťanské pravidlo mravní: „N e z a b í j e š!“ O b a m r a v n ě c h y b i l i, jen že prvý z vůle zlé, druhý z vůle dobré. Proto jest poklesek prvního m r a v n ě t ě ž š í než druhého, ač u obou f y s i c k ý účinek je t e n t ý ž. Předpokládá se ovšem, že o b a j e d n a l i s v o b o d n ě a věděli, co činí. Ethika křesťanská n i k d y a n i k d e n e ž á d á a n e p ř i p o u š t í

lehkomyslného zničení života aneb porušení zdraví. Byl-li kde život zničen aneb ukrácen, stalo se to buď z pohnutek sobeckých nebo z neporozumění povinnosti dle mravouky křesťanské. Případy ty jsou ojedinělé, a napsati povšechně: „vedení nevyslovenou domněnkou, která společna jest pohanským stoikům i křesťanským asketikům, dle níž jsme tak ďábelsky ustrojeni, že radosti nás vedou ke škodě, bolesti k blahu, lidé na všech stranách podávají příklady životů, které byly zničeny, jelikož se vytrvale pokračovalo v činnosti, proti níž se city vzpouzely“ (l. c., str. 84.) — jest nevědecké a nepoctivé. Kde a kteří asketikové byli vedeni domněnkou svrchu vyslovenou? Ať dokáže Spencer jednotlivými příklady, že by někdo, řídě se pravou askesí křesťanskou, život svůj byl zničil! Neví-liž, jakého stáří dosáhli asketové křesťanští, sv. Pachomius, sv. Antonín, Pavel Thebský a jiní na poušti? Mohlo-liž mu býti neznámo, kolik tisíců hyne ročně následkem rozkoše a požívavosti? Ale vše to nehodilo se pro ethiku, již chtěl Spencer vyhověti materialisticko-darwinistickému směru doby své!

Tomuto směru obětoval, co lidstvu jest nejdražšího, nadpřirozený původ náboženství. Uvedeného ničení života jest prý příčinou popředně názor theologický. „Z uctívání kannibalských předků, jimž potěšením bývalo patřiti na trýzeň lidskou, vyplynula prvopočáteční představa božstev, která se dala usmířiti pohledem na bolesti, ale se dráždila pohledem na požívané rozkoše. Tato představa o božské přirozenosti jest patrna v náboženských soustavách všech národů polovzdělaných, zachovala se ve formách pokročilejších až do našich časů, a dosud přibarvuje náboženské přesvědčení i těch lidí, kteří jsou oddáni běžnému přesvědčení náboženskému, i těch, kteří se ho podle jména odříkají.“ (L. c., str. 87.) Nezdá se vám, tato slova čtoucí, jako byste slyšeli pověstného moderního vychovatele českého, jenž napsal: „Ať se jevilo náboženství v té či oné formě: ať v Jehovovi jako mstiteli a ukrutníku, ať v Allahovi jako pijáku

krve křesťanské, ať v Kristu, z něhož Vatikán učinil zpovědníka mučených . . ., nikdy nebylo a není náboženství lidské nic jiného, než íemeslo, než obchod; nikdy nešlo za ideály božskými, nýbrž za světským úspěchem?“ (Kara Ben Jehuda [recte: Juda] v katalogu výstavy malíře Kupky v Prostějově, cyklus „Náboženství“, 1905.)

Spencer n e u z n á v á žádného z á k o n a. Co se zove zákonem, to prý jest jen v ý m y s l e m a s e b e k l a m e m. „Kde je lid podroben despotické vládě, dostatečně přísné, aby lid barbarsky v pokoji a pořádku byl udržen, tam také vyrůstá theorie, že vladaři Bohem dáno jest právo zákony vydávati, a poddaní že povinni jsou bezpodmínečně poslouchati a podrobovati se“ (L. c., str. 87.) Tedy dle Spencera není vlády od Boha — vše jest jen dílem zrůdné vůle lidské! Lhal tedy Apoštol, když napsal: „Každá duše mocností vyšším poddána buď; neboť není moci, leč od Boha, a kteréž jsou, od Boha zřízeny jsou“ (Řím. 13, 1.)? Jest při takových zásadách ethických možná výchova k mravnosti a k občanské zdatnosti a poslušnosti?

Než mravní principy svědomí a povinnosti jsou příliš zakořeněny a rozšířeny, než aby je byl mohl Spencer mlčením pominouti. Snaží se je tedy dle stanoviska, jak dí, psychologického, vývojně vysvětliti.

„Sledovali jsme,“ — tak píše, — „aniž jsme to určitě pravili, vznik mravního svědomí. Neboť podstatným znakem mravního svědomí jest zajisté vláda jakéhosi citu, neb jakýchsi citů, nad jiným citem, neb jinými city. Mezi živočichy vyššími můžeme pozorovati dosti zřetelně rozpor mezi podrobováním pocitů nižších pod pocity složitější; jako když pes se bojí shltati jakýsi pokrm, obává se trestů, které by se dostavily, kdyby po své chuti učinil; nebo když se zdrží a nevleze do jeskyně, aby neztratil pána, který dále kráčí. Zde podřízenost jest, není to však podřízenost vědomá, tu není nijakého vnitřního názoru, který by ukazoval pravdu, že pocit ustoupil pocitu. To platí také o bytostech

lidských, jsou-li duševně málo pokročilé. Člověk před-
 věký toulaje se v tlupách po krajině, a řídě se takovými
 city, jaké plynou z okamžitých okolností, jakkoli
 časem podléhal rozporům mezi pohnutkami, přece poměrně
 málo případů zažil, ve kterých by se vnucovalo jeho
 pozornosti, jaký prospěch z toho plyne, když se vzdálenému
 požitku dá přednost před požitkem okamžitým. Aniž jeho
 rozumu stačilo, aby případy, které se mu nahodily, posoudil
 a z nich pravidla si odvodil. Až když pokračující rozvoj
 společenský přivede život složitější, v něm odříkání mnohé
 a mocné, až ukáže zlo, které plyne z jednání, které jen
 okamžitých popudů poslouchá, poučí o výhodách, jichž lze
 dosíci, když se na možné příhody pamatuje, teprve tehdy
 mohou se dostaviti zkušenosti dosti četné, aby se poznalo
 dobrodiní plynoucí z toho, když se pocity jednodušší
 podřizují pocitům složitějším. Také dospívá teprve
 tenkrát rozum do náležité síly, aby vyvodil zákon ze
 zkušeností těch a zároveň se srůstají soukromé zkušenosti
 a zákony z nich odvozené v jeden zákon veřejný a dědičný,
 který se pak vštěpuje každému příštím dospívajícímu
 pokolení.“ (L. c., str. 100. až 101.) — Tedy svědomí, jež se
 zove hlasem Božím, člověku přistvořeným, není leč výsledkem
 rozvoje zkušeností o výhodě toho, když se dá přednost
 požitku vzdálenému před okamžitým. Spencer přenáší tu
 opět evoluční teorii z oblasti fyzické do oblasti duševní
 a mravní. Je-li — jak dle nejlepších vědců ukázáno —
 theorie Darwinova již v ohledu fyzickém mylna, tím více
 platí to o ní v ohledu duševním a mravním. A věru, ať
 odpoví Spencer k otázce: Byl člověk hned od prvopočátku
 schopen poznati výhodnost požitků vzdálenějších před
 okamžitými, anebo nebyl? Byl-li toho schopen, proč nepoznal
 to hned, když „v tlupách po krajině se toulal“? Vždyť již
 tehdy vedl život společenský. Tenkrát prý platilo o něm,
 co platí o psu, když se pro nemilé následky bojí jakýsi
 pokrm pohltni aneb do jeskyně zalézt. Zapomněl
 Spencer, že pes již před 6000 lety tak činil, a že, ač
 těší se nyní v mnohých rodinách důvěrné společ-

nosti intelligentních pánův a dam, ani v nejmenším nepokročil v poznání výhodnosti vzdálenějších požitků před okamžitými, ale za těmito jako dříve ruče se shání. Když tedy pes nepokročil, jak mohl pokročiti člověk málo pokročilý, jenž dle Spencera ve stavu tomto psu byl podoben? Jak mohl ze zkušeností s o u k r o m ý c h vytvořiti si zákon v e ř e j n ý a dědičný o větší prospěšnosti požitků vzdálenějších před okamžitými? Ostatně Spencer ničím nezdůvodnil, že by byl člověk před věky v tlupách po krajině se toulal. Toť vybájená theorie Rousseauova o původním divokém stavu člověka! Nebyl-li však člověk schopen od počátku zmíněného prospěchu indukci zkušenostní si zjednat, kterak mohl k tomu přijíti později, když přece nikdy nemůže v účinku býti více než v příčině?

Člověk od narození s v ě d o m í m jest obdařen, jež rozsuzuje v jednotlivých případech, má-li člověk něco konati, poněvadž je to dobré, aneb toho zanechat, jelikož je to zlé. „A byl jest“ — dí T o m á š z e Š t í t n ě h o — „člověk darován od Boha, že čtveru měl vnitřní pomoc, aby se přidržel Boha: s v ě d o m í, to, ježto slove synderesis, rozum osvěcený a m i l o s t. Svědomí, aby k tomu ponoukalo, co jest dobré; synderesis, to jest jakás jiskérka v mysli, ježto vrtře (vrtče, reptá) proti zlému; rozum ten by byl tak osvěcen, že by znal Boha a sám se člověk a vše, co jest na světě, a milost, ta by šla upřímě (přímo) po rozumu, že by tak každou věc vážila, jakž jest, a m i l o v a l a, míry své dotáhnouc ke každé věci a nepřetáhnouc.“ („Řeči besední“, str. 146—147.)

Nebylo třeba, aby člověk sám na sobě zkusil následky zločinu, a tak teprve veden byl k poznání, že je to skutek zlý a že jest se ho varovati. Jinak by Kain nemohl býti zván zločincem, neboť neznal ještě účinku bratrovraždy; bylať to vražda první. A přece, jak tu již před vraždou svědomí jeho se ozývalo! Jestliť pro každého člověka svědomí zkušebním kamenem vnitřním, jak dí J. A. K o m e n s k ý: „Vlastní zkusování sebe samého tytýž v s v ě d o m í, chová-li se ve všem vedle vůle Boží, čili se někde něco, a jak mnoho nedostává.“ („Didaktika“, str. 144.)

Svědomy nejen poučuje, co jest konati a čeho zanechati, ale ono přímo velí: toto musíš činiti, onoho musíš zanechati! Odkud toto nucení, tato povinnost?

Spencer je odvozuje ze zevnějšího strachu před tresty. „Jelikož v nejnižších společnostech není ani politického ani náboženského zákona, chrání se člověk vyhověti každé okamžité žádosti obávaje se jen zlého, které by mu způsobili rozhněvaní sousedé divoši, kdyby se žádosti té vyhovělo na jejich útraty... Politické, náboženské a mravní záповědi zjevují se do té doby jediné jako vzájemná bázeň cizí pomsty. Koho obzvláštní síla, obratnost a smělost učiní vojenským vůdcem, ten vzbuzuje nutně větší strach než kdokoli jiný, a mnohem určitěji zdržuje lidi, aby hověli žádostem takovým, které by jemu ubližovaly nebo jeho napadaly... To jest, politická vláda počíná vystupovati a vytvářovati se z nerozlišené vlády, kterou vykonává nad lidmi v z á j e m n á b á z e ň. Mezi tím vyvíjela se také víra v duchy. Když pak se upevňuje a tříbí víra v duchy, tu vzniká jiná záповěď, která lidem nedovoluje, aby hověli okamžitým žádostem — záповěď, skládající se z představovaných trestů, které by duchové na člověka uvalili, kdyby byli od něho pohněvani; a když pak politická nadvláda jest upevněna a lid zvláště se bojí duchů po zemřelých náčelnících, jelikož je má za silnější a nemilosrdnější nad jiné duchy, tenkrát nabývá tvárnosti ten druh záповědi, který jmenujeme nábožným. Kde náčelník nabude nad ostatními lidmi přemoci, tam stane se zabíjení nepřátel politickou povinností náboženskou. Oddanost k zákonodárci živému i zemřelému postoupí pak dále, až lid jemu život svůj odevzdává, aby ho užil pro své války. Boží přikázání, jež původně jest vůle zemřelého krále poddáním dochovaná, hlavně žádá boje proti národům, s nimiž on žil v nepřátelství; o božském hněvu pak a o milosti Boží lidé se domýšlejí, že se řídí podle toho, jak lidé horlivě poddanost k němu ukazují, uctívajíce ho buď přímo, nebo nepřímo, ani příkazů jeho zachovávají.“ („Dané pravdy mravoučné“, str. 102—103.)

Všeliká závaznost dle Spencera vznikla ze strachu před násilím mocných, kteří pak i po smrti byli zbožňováni a obáváni, tak že i ukrutnosti k vůli nim páchány a za mravně dobré a za povinnosti jmíny jsou. Rozplývají se tu povinnosti k Bohu a k bližnímu v osudný sebeklam. Náboženství a mravnost jeví se dle karikatury Spencerovy skutečně dle smyslu Ben Jehudova „řemeslem a obchodem, nesoucím se za světským úspěchem“, aby se lidé jednak vyhnuli nepříjemným následkům svých činů, jednak aby se zalibili mocným tohoto i onoho světa, bez ohledu, zda činy jejich jiným škodí či nikoli. Spencer patrně měl na mysli boje Mojžíšovy a výpravy křížácké. Ale jak znetvořeno od něho, co v zájmu a dle výslovné vůle Boží a s nadšením se dalo, an hledá podnět k tomuto vzplanutí lásky a poslušnosti k Bohu v citu otrocké bázně, člověka nedůstojné! Jak jeví se u Spencera býti poměr k Bohu pouhým výmyslem lidským a zpátečnickou lží! Toť ovšem ono „náboženství lidské“, jak se pronesl Ben Jehuda, — náboženství nyní vládnoucí, „jemuž jest věda nepřítelem“, kdežto náboženství pravé, božské, tkví prý v tom, uznati, že absolutno jest člověku naprosto nepoznatelno. „Jen upřímný muž vědy“ — dí Spencer — „může poznati, kterak mocnost nejvyšší, která se nám zjevuje přírodou, životem a myšlenkou, úplně přesahuje nejen lidské poznání, ale i lidskou schopnost.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 34—36.) Tedy mocnost nejvyšší jeví se přírodou; přírodu poznati můžeme, ale Boha, jenž se přírodou jeví, ani poznati nemůžeme, ani vůbec schopnosti nemáme, abychom ho poznali. Jaký tu logický odpor!

Spencer však nestará se o rozpory. Jemu „dogmatická“ nauka o Bohu nehodí se do vývojné soustavy, napřed již zosnované, neboť jinak by musil uznati povinnosti stálé, trvalé, pro všechny věky závazné. To by však nelichotilo a nezamlouvalo se duchu času, nesoucím se za požitky hmotnými a radostnostními. „Když pokročila vzdělanost a duševní rozvoj k ní se připojující tu nahromaděné zkuše-

nosti vytvořily vědomí, že kázeň skrze pocity, která tíhne k výsledkům vzdáleným a všeobecným, obyčejně vede bezpečněji ku blahobytu, než kázeň skrze city, kterým nutno vyhověti neprodleně . . . A tato představa velící moci jest krokem v odtahitém vědomí povinnosti . . . Myšlenka na zevnější účinky zakázaného skutku vzbuzuje bázeň, která trvá, když se na vnitřní účinky skutku toho myslí, a jsouc tak přičlánkována k účinkům vnitřním, vytváří jakýsi nejasný cit mravního násilí. Jelikož se mravní pohnutka jen znenáhla vynořuje z pohnutek politických, náboženských a společenských, proto dlouho spojena zůstává s vědomím povinné poslušnosti k některému z těch činitelů zevnějších, jenž k pohnutkám těm vede; toto sobě nevlastní vědomí ztrácí se teprve tenkrát, až se úplně vyjasní a nad ostatní vynikne — teprve tenkrát vybledá cit nucenosti.“ („Dané pravdy mravoučné“, str. 111—112.) Napřed pojem závaznosti z bázně se bekla mem objektivován, po té subjektivován tímž způsobem vzhledem k účinkům vnitřním! Smysl povinnosti či mravní nucenosti jest prý pomíjející a oslabuje se tou měrou, jakou přibývá mravnosti. (L. c., str. 112.) Konečně prý patrno, že prvek ve vědomí mravním, jenž jest vyjádřen slovem závaznosti, zmizí, jakmile nastane dokonalé přizpůsobení ke stavu společenskému. (L. c., str. 113.) Povinnost a práce stanou prý se potěšením. (L. c., str. 112.)

Dle metody Spencerovy ovšem zcela přirozeně. Povstalo-li svědomí a vědomí povinnosti ze strachu před neblahými účinky skutků, a byl-li tento politický sebeklam přenesen na původ duchový a božský, rozpozná se tokem času sám sebou a člověk zařídí se tak, aby mu následky skutků neškodily; nebude nucen ze sebeklamu vzešlého a člověk bude vše konati z rozkoše. Bude ráj na zemi!

Co tomu říká zdravý rozum? Jak pojímá povinnost ethika křesťanská? Jest zdárná výchova na zásadách Spencerových o svědomí a povinnosti možná?

a) Všichni národové došli prý sebeklamem k pojmu závaznosti svědomí a povinnosti. Dokladů jednotlivých k tomuto tvrzení Spencer neuvádí. Odezírá úplně od svědectví všech národův o furiích svědomí, o trestech, jež stihly ty, kteří nekonali povinností svých vůči vrchnostem a svým spolubližním. Pro něho neexistují ani tak četné doklady ze zkušenosti denní čerpané, že zločinci červem svědomí trápeni jsouce v ruce spravedlnosti se vydávají. A nejsou to lidé jen z tříd nižších, ale i z tříd intelligentních, pokročilých.

Spencer zaměnil pojem povinnosti objektivní jakožto mravního principu trvalého s pojmem uvědomování si povinnosti při jednotlivých činech. Čím více kdo navykl z pohnutky vyšší konati dobré, tím méně myslí při konání tom na závaznost a povinnost, ale koná to ochotně a s radostí. Tím však, byť sebe více pokročil a poměrům společenským se přizpůsobil, neumenšuje se ani objektivně ani subjektivně závaznost či povinnost dobré konati. Jemu jen povinnost tak vryla se do duše, že při konání samém ani na ni nemyslí. I zločinec, když zločinnému životu přivyknul, otupí v sobě svědomí a cit povinnosti, tak že na ně nemyslí a s uspokojením a potěšením zločiny páše; kdo rozumný by však tvrdil, že není pro něho povinností, aby zločinů zanechal a k životu řádnému se vrátil? Povinnost jest něco trvalého, Bohem nebo vrchností do srdce vštípeného, jež nemůže se zakládati na klamu a pomínouti neb rozplynouti se samo sebou v rozkoš při dokonalším přizpůsobení k poměrům společenským. Že dělník do úpadu pracuje, nečiní z rozkoše a nikdy z rozkoše činiti nebude, neboť těžké práce odporují hmotnosti a smyslnosti těla, jimiž tíhne ke klidu, k pohodlnosti. Dělník pracuje z povinnosti, aby zachoval život svůj a postaral se o rodinu. Jinak zvolil by raději smrt, jež byla by mu větší rozkoší, než stálá nouze a nepřetržité útrapy. Ostatně jsou povinnost a právo principy vztažnými. Kdyby se povinnost zakládala na sebeklamu, pak by i právo bylo klamem a výsledkem násilnictví; obojí musilo

by postupným rozvojem zmizeti. Ale jak by potom mohla trvati společnost lidská bez autority a práv, nedovedl by snad ani Spencer při své bujné fantasii vybájeti.

b) Jináče ovšem — než Spencer — pojímá povinnost ethika křesťanská. Ježíš Kristus, věčná pravda, absolutně děl: „Chceš-li vjíti do života, zachovávej přikázání.“ A když se jinoch tázal, kterých? Odpověděl Spasitel: „Nezabiješ; nezcizoložíš; nepokradeš; nepromluvíš křivého svědectví; cti otce svého i matku svou; a milovati budeš bližního svého jako sebe samého.“ (Mat. 19, 17. 18.) Vše touží po životě. Bez řádu mravního, bez zachovávání poměru podřazenosti a nadřazenosti není možno zachovati život svůj ani v řádě přirozeném, tím méně v řádě nadpřirozeném. Řád tento nemohl býti stanoven leč od toho, jenž svět stvořil, nemůže býti udržován, leč vůlí toho, jenž jej založil. Podrobiti se tedy vůli Boží, jest tolik jako zachovávatí řád mravní, konati povinnost a vjíti tak do života. „Vůli sjednati s vůlí té nejvyšší pravdy, poznajíc ji, spasení jest“ — dí Tomáš ze Štítného. „Protož duch hříšného nedojde spasení, neb není sjednána s Boží vůlí vůle jeho, nepovolí-li Boží vůli, aby sposlouchal, když co přikáže, a uvěřil, když co slibuje, a díky a chválu vzdával jemu z darův jeho.“ („Řeči besední“, str. 171.) A opět: „Mysl člověčí hotova jest jíti po lahodných věcech tohoto světa, až by i zašla; ale mnozí jsou tak svázáni moudrostí Boží a tak jim cesty k světu rozličným trním a velikým kamením zavaleny: protivenstvím, úsilnými nedostatky, že, když by jim šel svět pod ruku, zbujeli by, zapomenouc Boha. A to, majíce lopot a nouzi ve světě, vzývají Boha, žádají královstva nebeského.“ (L. c., str. 228.)

c) Jest možno vésti chovance ke konání povinností dle nauky Spencerovy? V ý c h o v a musí býti p r a v d i v a. Kdyby však vědomí povinnosti bylo povtalo u lidí osudným sebeklamem, mohl by vychovatel přidržovati chovance ku přesnému a nevyhnutelnému

zachovávání příkázání a zákonů, když by sám přesnosti té a nevyhnutelnosti, jež dle Spencera vyvinula se ze strachu, neuznával? Jakým právem směl by toho též požadovati od chovance svého? Jak mohl by naváděti chovance k lásce k bližnímu, když přece dle Spencera příkázání toto není leč nucení vyplynulé ze strachu před neblahými následky, které by se dostavily, kdyby druhému dobře nečinil? Spencer hledí si pomoci naukou o vyrovnání egoismu a altruismu v budoucnosti, až prý se společnost zprůmyslní. Uvidíme, jak se mu to podařilo.

4. Egoismus a altruismus.

Kdo pozoruje jednání moderní společnosti, nemůže se ubrániti myšlence, že vládne v ní mnoho sobeckosti. Ve všech stavech a vrstvách společenských nalezneme jednotlivce i celé skupiny, jimž pohnutkou jednání jest vlastní prospěch. Úkaz tento má základ svůj v přirozenosti člověka. Jako každý tvor odporuje svému zničení a snaží se zachovati a zdokonaliti svou podstatu, tak i člověk. V tom ohledu netvrdí Spencer nepravdy, když dí, že „dělník, který čeká mzdy za vykonanou práci, tak jako obchodník, který prodává zboží s výdělkem, lékař, který žádá odměny za poskytnutou práci, kněz, který místo svého působení nazývá duchovním obročím, že ti všickni uznávají to za pravdu nepochybnou, že sobeckost zachovaná až do té míry, pokud pečuje o potřeby životní a přináší radosti, jež z práce plynou, jest nejenom zákonitá, ale také člověku nezbytná“. („Dané pravdy mravoučné“, str. 165.) Jestli to přirozeno a dle zákona jak přirozeného tak božského naprosto nutno, aby každý hleděl prostředky dovolenými uhájiti existence své. Ale tato povinnost nesmí u vědomí dovozovati se z nutného zákona fysického, aby se poskytlo tělu, co mu dle úpravy organismu přísluší, ale z poměru odvislosti člověka svobodnou vůlí obdařeného od Boha. Bez tohoto vědomí bylo by uznati, že by se mohla svobodná vůle zachování sebe sama vzepříti, aneb by

bylo svobodu vůle lidské vůbec popřít. Spencer, zařadiv člověka v nutný vývoj tvorstva a jeho jednání, zvolil cestu druhou; popřel nepřímo svobodu vůle lidské a prohlásil sobeckost, egoismus, za jedinou pohnutku lidského jednání. V jeho soustavě láska k Bohu, jež jest pohnutkou lásky k bližnímu, nemohla míti místa, neboť tato velí, aby se smyslnost podřídila duši ovládané ideami k Bohu se nesoucími, kdežto Spencer radostnost a užívání života prohlásil za jediný účel mravního jednání, a veliký sebezápor, z jiné pohnutky než vlastního prospěchu plynoucí, naprosto zavrhnul. Pod tímto zorným úhlem nazírá na případy nezachovávání křesťanského zákona o lásce k bližnímu, sbírá tyto ojedinělé případy a buduje na nich svou evoluční soustavu etickou, aniž vyšetřil, jsou-li tyto případy a úkazy výronem zdravého rozumu aneb jeho zrůdněním. „I lidé“ — praví — „kteří jsou přesvědčení protivného, dokazují skutky svými, že se jejich přesvědčení uskutečniti nedá. Kde opakují s důrazem větu: „Miluj bližního svého jako sebe samého“, neužívají toho, co mají, tak, aby uspokojovali potřeby všech lidí tak, jak uspokojují potřeby své vlastní.“ (L. c., str. 166) Jaké je to přesvědčení, jež se skutky se nesrovnává? Možno tu vůbec mluvit o přesvědčení? Ethika jest věda praktická. Nemožno mluvit o přesvědčení mravním, kde skutek neodpovídá vnitřnímu nazírání a chtění. Z toho, že mnozí zákona o křesťanské lásce bliženské nezachovávají, nemožno souditi, že by se zákon tento nedal uskutečniti. Uskutečňoval se v plném rozsahu v dobách apoštolských, kdy byli všichni křesťané „jako jedna duše a jedno tělo“, kdy přinášeli přebytečný majetek svůj a skládali jej před apoštoly, aby byl rozdán chudým. Uskutečňoval se ve středověku a uskutečňuje se podnes nejen v klášterích, ale i v mnohých rodinách a obcích, kde, díky Bohu, sebeobětavá láska křesťanská, bez níž nebylo by možno společnost lidskou udržeti, dosud nevyhynula.

Spencer ovšem pro sebeobětavost smyslu nemá. Všelike činy heroické lásky křesťanské považuje za poškozování a ničení smyslu pro blaho spolubližních — altruismu. „Obětuje-li se pro dobro jiných do krajnosti, umírá člověk často dříve, než dospěje a se ožení, anebo v manželství nevstupuje, jak to vidíme při sestrách milosrdných, jindy ochuraví, anebo půvab ztratí, což opět ženitbě brání; a jindy se nenabude potřebného jmění, jehož do manželství je třeba . . . Tím se manželství zabránilo, aneb se tělo zeslabuje tak, že se tím zaviňuje neplodnost, tak že lidé, kteří mají povahu nejvíce altruistickou, po sobě stejně citícího potomstva nezachovávají.“ (L. c., str. 164.) Odkud tedy jsou ty tisíce mužů sebeobětavých, kteří na poli účinné lásky křesťanské v každém století a v každém oboru tolik vykonali, a to mužové z rodu právě nejchudšího, když přece již staré přísloví dí: „jaký otec, taký syn“ a když prý sebeobětaví lidé s povahou altruistickou po sobě stejně citícího potomstva nezachovávají? Spencer jest hluchý a slepý pro každý zjev, jenž by nasvědčoval dosavadní platnosti křesťanského zákona lásky a jeho závaznosti, umlčuje úmyslně každý jeho blahodárný účinek, ba snaží se zostuditi i působení milosrdných sester. To již není věda, to je tendence! Chtěl napsati etiku pro také-křesťany odkřesťaněné a ještě více je odkřesťaniti.

K tomu hodila se mu dobře darwinisticko-evoluční theorie, jež hoví smyslným chtíčům lidským a nedá se pozvednouti nesmrtelné duši za ředitelku konání dle mravních zásad Stvořitelem vštípených. „Já nejenom myslím“ — dí Spencer — „že se po celou dobu pokračujícího rozvoje děl po nekonečně malých stupních postup od tělesného pouze a nevědomého sebeobětování jednotlivcova pro blaho rodiny až po obětování vědomě konané, ale myslím také, že sebeobětování ve své pravé podobě od počátku do konce vždy touže přirozeností se vyznačuje; je to ke konci pokračujícího rozvoje, jako na jeho počátku, ztráta tělesné hmoty. Když matka poskytuje mléko,

z něhož dítě ssajíc vyrůstá, tu nelze pochybovati, že je to hmotná oběť . . . Žádná práce nemůže se vykonati, aby se při tom rovnoměrná část tkaniva nestrávila, a že tělesná ztráta je tím větší, čím větší je práce, za niž se tělu nedostane náhrady, představuje práce vynaložená na výchování dětí skutečně část mateřské hmoty, která se tu nepodává přímo, nýbrž nepřímou.“ (L. c., str. 168.) Odkájení mláďat, odkájení dětí mlékem, výchování dětí, služba nemocným a opuštěným prokázaná, sebeobětavé skutky vlastenectví a všech ctností nejsou dle Spencera leč nutným ztravováním tkaniva, jež dosazuje-li se látkou z rozumného egoismu z těchto skutků plynoucí, zachovává se rovnováha, jinak však poškozují se rozvoj a život se ničí. Rozdílu mezi skutky obětavými zvířete a člověka divokého a vzdělaného není, leč že toto nutné ztravování tkaniva děje se u zvířete nevědomě, ale u divocha poněkud vědomě a u vzdělance postupně vědoměji. Vrací se tu opět zásada Spencerova, že „jednání člověka neliší se od jednání zvířat leč účelnější úpravou“. (L. c., str. 16.) Ale Spencer zapomněl, že u zvířat vše se děje fyzickou nutností, a že zvíře nemůže odepřít si toho, co sebezachování a zachování rodu vyžaduje, kdežto člověk, nadán jsa svobodnou vůlí, stává se pánem skutků svých.

Spencer zařadil jednání člověka do nutného rozvoje fyzického a prohlásil je závislým na společenských poměrech hmotných; popřev tak svobodu vůle lidské, stupňoval nevědomý pud po sebezachování u zvířat ve vědomý egoismus u člověka, a učinil jej výlučnou pohnutkou lidského jednání, jež se ve vlastním zájmu zmírňuje altruismem. Účelem všeho pak stanovil rozmnožení života, radostnost hmotnou.

O těchto Spencerových zásadách jest na výsost důležité a časovo promluvit. Universitními extensemi šíří se i u nás světový názor darwinisticko-evoluční. „Kácejí se modly“ v duchu Comteově, či jinak řečeno, ničí se dosavadní světový názor křesťanský. Není tomu tak dávno, co objížděl prof. dr. Drtina vlast česko-moravskou a konal přednášky o „lásce bliženské“ ve stopách Spencerových. Až se lid o své zděděné zásady křesťanské připraví, bude se volati, že křesťanská ethika již nedostačuje, že je potřebí morálky bez náboženství, a že potřebí ji zavést do výchovy. Hlasy podobné již se ozývají. Jaká to ethika bytí má, poznati lze z časopisův učitelských, z přeložení spisů Spencerových do češtiny a z vyzvání předsedkyně spolku pokrokových učitelek na Moravě při valné schůzi: „Čtěte Spencera!“

Stopujme vývody Spencerovy co do zásady pro výchovu tak důležité, jako jest zásada: „Miluj bližního svého jako sebe samého.“

„Zachování rodu“ — dí Spencer — „žádá, aby se náležitě uspokojila žádost k tomu směřující, žádost lásky pohlavní a rodné. U živočichů nízkých, jež nemají vědomosti života těch, s nimiž přicházejí do styku, vládne jen nevědomý egoismus s altruismem, odnášející se k vlastnímu rodu, že starají se o mládě, chráníce je před nebezpečím a pocíťující bolest, když mládě ztratí a pak, že část aneb celé své bytí obětují dělením vlastního těla, jako při nálevnicích, kteří žijí dále ve svých potomcích, aneb odumíráním, když se postarali o potomstvo, jak se děje u hmyzu. V prvním případě jest egoismus v převaze, v druhém již altruismus vítězí.“ (L. c., str. 115., 167., 168.) Opět a opět započíná Spencer výklady své od nejnižších živočichův a stále se v tom opakuje. Pojmy, jež platí o konání lidském, přenáší na fysicky nutné úkony zvířecí. Již pojem *egoismus* (ego = já) předpokládá představu vlastní úsoby, k níž se úkony odnášejí. Jak může býti řeč o *egoismu*, když není schopno myšlení? Zvířecí organismus potřebuje ukojení a nese se za potravou. „Všecky zvířecí činnosti“ — dí dr. Pospíšil — „směřující

k zachování života individuálního každého zvířete, jakož i zvláštního druhu jeho, jeví se hlavně ve dvou pudech: pudu potravním a pohlavním. Tu jest však obzvláště jednu okolnost míti na zřeteli. Žádné zvíře nemůže pudu potravního a pohlavního zneužiti a vykročiti z mezí, jež příroda sama každému pudu vytkla. Zapudí-li zvíře hlad, uhasí-li žízeň a vyhoví-li, přijde-li jeho doba, pudu pohlavnímu, ukájí se jeho pochuf a zvíře nežádá si ani pokrmu, ani nápoje, ani dalšího spojení tělesného. Nikdo ještě neviděl, že by se zvíře přepilo, nebo přílišným ukájením pudu pohlavního své zdraví zničilo. Příroda sama otočila obojí tento pud jistou ohradou, již zvíře nemůže překročiti. A co vidíme u člověka? I člověk jakožto bytost smyslná cítí v sobě týž pud potravní a pohlavní. Ale čím se od zvířete podstatně liší, to jest výsada jeho lidskou důstojnost na výsost pokořující, že může tomuto pudu i přes přirozené meze jeho uzdu popustiti a tak nejen ke zvířeti se snížiti, nýbrž ještě pod zvíře klesnouti.“ („Kosmologie“, I., v Brně 1897, str. 509.) Člověk sebevědomím odnáší všechny své činnosti, vegetativní, animální a intelektuální, k svému „já“, a proto může jednati egoisticky; zvíře čije sice život svůj vegetativní a animální, ale neví o tom, že jej čije, nemůže přemítati, jak by si tento život zpříjemnilo třeba na úkor jiných, má zkrátka sebecit, ale nemá sebevědomí, a proto egoismu schopno není. (L. c., str. 458.) Nejinak má se to s altruismem zvířecím. Altruismus vyžaduje, aby, kdo poznal tvora jiného od sebe rozdílného, poznal jeho potřeby a snažil se je ukojiti. Ale zvíře nejsou schopno myšlení přemítavého, nemůže se obětovati pro jedince svého druhu nebo pro druh celý. Úkony, jež tu nazývá Spencer altruistickými, nejsou leč fyzicky nutnými úkony pudovými, na něž Spencer pojmy egoistických a altruistických činů lidských přenesl, neznamenaje, že úkony vědomé a nevědomé podstatně se liší, a že jest naprosto nemožno, aby se byly vědomé egoistické a altruistické úkony lidské z úkonů zvířat nevědomých vyvinuly.

„U všech zvířat, která žijí společně“ — dí dr. Pospíšil — „pohybuje se jejich pospolitý život v úplně určitých a nezměnitelných mezích, z nichž nemůže vystoupiti a nějakým novým způsobem se jeviti. Proto má každá pospolitost života zvířecího ráz vždy stálý, beze vší změny, beze všeho pokroku a beze všeho úpadku.“ (L. c., str. 515.)

To, co Spencer předkládá, není vědou. Toť utkvělá, napřed sestrojená představa, že se egoismus a altruismus vyvinul z forem neuvědoměných ve zvířeně ve formy uvědoměné u člověka. K této své materialistickému názoru světovému hovící, bez důkazů sestrojené představě hledal Spencer, vycházeje od člověka, a nalogie, podobnosti, v živočišstvu, a naleznuv je, prohlásil je za důkazy nezvratné a budoval na nich svou soustavu ethickou. Je to spíše Verneovský román, než vědecká ethika, na indukci založená.

Pokročme od živočišstva dále k člověku, a to popředně k člověku divokému, jak si jej Spencer vybájl. „Postoupí-li se od bytostí nižších k bytostem nejvyšším, ke člověku, a ještě více, postoupí-li se od člověka prvopočátečního ke člověku žijícímu ve stavu společenském, vstoupí do vzorce nižších bytostí (jež spatřují v zachování rodu cizího ničení svého vlastního rodu) nový činitel.“ („Dané pravdy mravoučné“, str. 115.) Když se ustanovil řád společenský, tu stává prý se společenské sebezachování cílem bezprostředním, jemuž se dává přednost před cílem konečným, jímž jest zachování vlastního života jednotlivého. Toto podřadování osobního blaha pod blaho společenské jest však (prý) jen nahodilé, ježto závisí na přítomnosti nepřátelských společností. Až ty pominou a nebude již celek v nebezpečí, pak konečný předmět žádaný, blaho jednotlivcovo, jehož nebude více třeba stavěti do pozadí, stane se předmětem bezprostředně dožadovaným. Ukojení vlastních žádostí, rozkoš a blaho vlastní budou bezprostředním účelem lidstva. Kdy to bude? Spencer odpovídá: Až se společnost zprůmyslní. Dnes prý ještě nikdo nestojí na výši mravní. „Mějte v ne-

návisti a niče svého souseda, káže se teď, a na to se káže: milujte svého bližního a pomáhejte mu v potřebách jeho. Podvádějte, jak můžete, praví jeden zákoník mravní, kdežto zákoník druhý velí mluvit pravdu slovem a skutkem . . . Pocity, jež odpovídají formám součinnosti, již je třeba ve stavu válečném, nesmířlivě stojí proti pocitům, jež odpovídají formám součinnosti, jež vyžaduje stav p r ů m y s l n ý.“ (L. c., str. 117.) Kdo káže: mějte v nenávisti a niče souseda, a zároveň: milujte svého bližního? Který mravní zákoník praví: podvádějte, jak můžete, a který: mluvte pravdu slovem a skutkem?

Vědecká ethika musí se opírat o fakta zjištěná. Tomu se Spencer vyhýbá, aby mohl lacino znehodnotiti morálku křesťanskou. Pro jeho a priori sestrojenou ideu morálky evoluční nehodilo se připustiti, že by kdy byla bývala mravnost dokonalá. Není dosud morálky absolutní, nikdo dosud nestál a nestojí prý na výši mravní. Z toho by plynulo, že ani Kristus Pán, ani apoštolové, ani první křesťané, ani celá ta řada světcův a světic nestáli na výši mravní. Jinak by Spencerovi bylo připustiti úpadek a bylo by veta po „stále směřujícím rozvoji k životu nejdokonalejšímu“. (L. c., str. 147.) Nejdokonalejší mravnost se dostaví, až se společenský život zprůmyslní. Pak bude ráj na zemi, ráj ve smyslu socialistickém. K tomuto ráji prý se blížíme. „Čím více vzdělanost pokračuje a vztahy mezi jednotlivci pevnými smlouvami se upravují, tím více přibývá zkušenosti o poměru mezi získaným prospěchem a vynaloženou námahou, jelikož p r ů m y s l n á s o u s t a v a udržuje skrze spotřebu a nabídku náležitý poměr mezi užitekem a prací. A čím více přibývá dobrovolného spolupůsobení, čím více se při výměně služeb zachovávají přijaté podmínky, tím méně násilí dopouštějí se lidé, tím více přibývá s o u c i t u, který činí, že si lidé vyměňují služby nesmluvitelné . . . Pozorujeme-li s jedné strany boje za politickou svobodu, zápas mezi prací a kapitálem a soudní reformy, aby se usnadnilo provedení práva, pak vidíme, kterak to směřuje k tomu,

aby se úplně přivlastnily každému všechny výhody; které mu patří, a jeho sousedé aby všech těch výhod byli nuceni se odříci. Na druhé straně pozorujeme-li, co to znamená, když se moc odevzdává lidu, když výsady stavovské se odklizejí, když se o to pečuje, aby se vzdělanost šířila, když se agituje, aby se střídmost šířila, když se přemnohé společnosti lidumilné zakládají, pak se nám ukáže, že blaha cizího se šetří tím více, čím více se zabezpečuje b l a h o o s o b n í.“ (L. c., str. 196.)

H m o t n ý e g o i s m u s, hospodářský blahobyť: toť dle Spencera vrchol mravnosti, k němuž lidstvo dovésti má soustava průmyslová. Až bude moci člověk ukojiti všechny své potřeby nesoucí se ke zpříjemnění života, pak bude mravnost slaviti triumfy: tak hlásá mravověda Spencerova, jež „se stanoviska sociologického stává se jenom určitým výpočtem, které způsoby jednání lidského se hodí stavu společenskému tak, aby život každého jednotlivce i všech jednotlivců dohromady byl co možná největší, a to jak délkou, tak i šířkou“. (L. c., str. 116.) Dle toho přeje si také Spencer, aby upravena byla v ý c h o v a m l á d e ž e. „Ta část lidské činnosti, na níž se zakládá dobré občanství, jest daleko důležitější, nežli část ona, která vede k jemné vzdělanosti a k vycvičenému vkusu a ve výchování sluší přípravě pro část první přednost před přípravou pro část druhou. Opětujeme, že toto tedy jest pořádek přirozený. Vychování, jež připravuje pro přímé sebezachování; vychování, jež připravuje pro nepřímé sebezachování; vychování, jež připravuje pro vykonávání povinností rodičů; vychování, jež připravuje pro občanství; vychování, jež připravuje pro rozličné příjemnosti života.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 7.) Tedy vychování naprosto s o b e c k é, h m o t a ř s k é, neboť i vychování, jež se odnáší ke konání povinností rodičů, jakož i vychování, jež připravuje k občanství, dítí se má dle Spencera pod zorným úhlem h m o t n é h o p r o s p ě c h u, jaký kyne budoucím rodičům „z radostností ukájení pudu rodičovského“ a „z dosažení jistých egoistických radostí“, že svým dětem hmotné štěstí zabezpečí, jakož

i z toho, že starajíce se o blaho občanské, vlastně jen o své vlastní blaho pečují. („Dané pravdy mravoučné“, str. 198., 199. a 117.)

Ký div, že učitelstvo škol reálných a učitelstvo pokrokové, vssavši do sebe zásady Spencerovy, tolik brojí proti náboženství zjevenému a jeho odstranění ze škol si přeje! Jestli náboženství toto nejmocnější oporou výchovy ideální. Ale zásady Spencerovy nepřichází se jen na prostou výchovu křesťanskou, nýbrž i účelu výchovy školské u nás, „aby se z dětí stali hodní lidé a občané“, jak stanoví § 1. říšského zákona ze dne 14. května 1869, a vůbec všelikým dosavadním zásadám pedagogickým. Za svědka uvádíme samého Gustava Lindnera, pedagoga jistě pokrokového, jemuž p. J. Úlehla překlad Spencerových „Daných pravd mravoučných“ jakožto slavnému českému mysliteli pedagogickému, vychovateli, buditeli a miláčku učitelstva českého posvětil. Týž klade ve svém „Obecném vychovatelství pro ústavy učitelské“ (3. vyd. 1891) str. 76. za první požadavek každé výchovy, aby byla rozumná. „Rozumná výchova bude“ — dí Lindner — „povšechně a čistě lidská, vylučující všelikou jednostrannost. Některé příklady jednostranné výchovy, jež pocházejí naskrze z nesprávného názoru o ustanovení člověka, jsou: 1. výchova pro určitý stav, 2. výchova despotická, 3. výchova pobožnůstkářská, 4. výchova sobecká neboli prospěchářská, jež cení osobní blaho, tudíž i hmotný prospěch výše než mravní ideál. Prospěchářství všímá sobě zevních úspěchův nehledíc, souhlasí-li prostředky k cíli vedoucí s mravností nebo ne. Odlučujeť jednostranné zájmy chovancovy od zájmů společnosti a hřeší tudíž proti blahovolnosti, někdy též proti právu a spravedlnosti. Zove se též výchovou praktickou, ježto jest výhradní její snahou zjednati chovanci výhodné postavení v životě. Že se takým bažením po vnějším úspěchu podvracejí základy charakteru, snadno nahlížíme. Nebo má-li takový chovanec voliti, buď aby zřekl se určitých prospěchův a výhod, buď

aby se stal svým z á s a d á m n e v ě r n ý m, zvolí za-
jisté toto.“

Jest až bolno pozorovati, jak daleko pokročili již nohsledové Spencerovi ve snahách k odkřesťanění školy po svém mistru Lindnerovi! Zda právem mohou se ještě zváti žáky velikého K o m e n s k é h o, jenž napsal: „Tato tedy svatá kniha, biblí, v školách křesťanských počátek i konec býti musí, aby všickni křesťanští mládenci příkladem Timothea, od dětinství písma svatého znajíce, a slovem víry vykrmeni jsouce, moudří byli k spasení. Zatím potom teprv místo bude filosofii, protože tehdáž teprv rozumné bude a užitečné všelijakých božských i lidských skutků spatřování a vším tím svědomí svého vzdělávání.“ („Didaktika“, str. 142.) Zda vedl by hmotný jen prospěch mládež naši ke štěstí a spokojenosti? Slavný český vychovatel T o m á š z e Š t í t n é h o odpovídá v promluvách k dětem svým, že nikoli! „A pak ten, jenžto chce duchovně živ býti, obváže-li se pracemi těmi, p o z b o ž í s t o j e, ztratíť p o k o j a d u c h o v n í c h u ě a m e n š í z i s k v e z m e n e ž l i z t r á t u a d á d o s e b e i d o j i n ý c h t é h o ž s t a v u p ř í k l a d z l ý.“ („Řeči besední“, str. 270.) Věru, zdá se, jako by K o m e n s k ý, pohlížeje smutným zrakem do budoucnosti, moderním českým paedagogům, volajícím po v y l o u č e n í n á b o ž e n s t v í z e š k o l, byl napsal: „Ale komu hůř, nežli nebohým nevinným dítkám, kteréž aneb s odučováním se tomu, čím nejprv zapáchli (v domě otcovském), po všecken život zápasiti musejí, aneb od Krista prostě odstrčení, a satanu do učení dání bývají? Nebo coť se Molochovi obětovalo, o to se Kristus s ním tahati má? Ach hrozné jsou to věci! Pro milosrdenství Boží prosím, nechať kněží, vrchnosti, a na komkoli to záleží, prohlédnou, a mládež křesťanskou, K r i s t u z r o z e n o u a n a k ř t u o d d a n o u, k M o l o c h o v i v o d i t i n e d o p o u š t ě j í!“ („Didaktika“, str. 157.)

Vraťme se opět k ethice Spencerově. Pokrok vzdělanosti má přivoditi dokonalou všeobecnou mravnost společenskou.

Chudák Spencer, jenž Rousseauovy domněnky o původním divokém stavu lidstva zuby nehty se drží a na ní celou svou evoluční soustavu ethickou buduje, nevšimnul si, že jeho mistr Rousseau ze lži ho usvědčil, když na otázku akademie dijonské: „Zdaž obnovení věd a umění přispělo k ušlechtnění mravů?“ záporně a správně odpověděl, tak že akademie cenu za zodpovědění otázky vypsanou nemohla mu neudělit, ač mnoho jiných oblíbených učencův o ni se ucházelo. (Fr. B. Kalina, „Obrazy z dějin vychovatelství“, 3. vyd. 1893, str. 76.) Zabrál se Spencer do postupného rozvoje mravnosti pomocí civilisace tak, že nerozumným nazývá toho, kdo by o tomto rozvoji pochyboval. „Není tedy“ — dí — „jenom rozumno souditi, že změny podobné těm změnám, že činnosti, jež divochům působí rozkoš, jelikož se k jejich potřebám hodí, přestaly těšiti mnohé lidi vzdělané, a za to nabyli lidé vzdělaní schopnosti pro jiné příhodné činnosti a spojené s nimi radosti, jichž divoši schopni nejsou, což způsobila civilisace, že činnosti tyto a změny podobné i dále se dítí budou, nýbrž nerozumno jest souditi jinak. Není ten nerozumný, kdo věří, že přizpůsobenosti bude přibývati, nýbrž ten, kdo o tom pochybuje, že jí přibývati bude.“ („Dané pravdy mravoučné“, str. 155.) Když dle Spencera vše záleží na povlovném přizpůsobování se k poměrům společenským, když divocha vyznačuje ukrutnost, vzdělance lidumilnost, když činnosti, jež divochům působí rozkoš, poněvadž se k jejich potřebám hodí, přestaly těšiti mnohé lidi vzdělané, kteří za to nabyli schopnosti pro jiné příhodné činnosti a spojené s nimi radosti, jichž divoši schopni nejsou, jak dá se vysvětliti, že celé divoké kmeny prací missionářskou v krátké době povzneseny byly k tak vysokému stupni civilisace, pracovitosti a ctnosti, že se úplně vyrovnají národům křesťanským, kteří teprve povlovně k výši vzdělanosti a mravnosti se povznegli, jak na př. viděti na kmenech v Paraguayi, jež v kratinké době, ač po lesích divoce rozptýleni, od missionářů ke kře-

sfanskému spolužití přivedeni byli? (V. Cathrein, „Die Sittenlehre des Darwinismus“, Frýburk 1885, str. 113.) Jak mohla tu tak náhle „přizpůsobováním k novým podmínkám vzniknouti vhodná tkaniva, jejichž funkce poskytovaly by divochům těm zvláštní rozkoše“ („Dané pravdy mravoučné“, str. 154.), tak že by se tento obrat k životu pospolitému a mravnému dal rovněž dle metody Spencerovy vývojně vysvětliti? Nikoli, zde není o vývoji ani potuchy! Obrat ten v životě obyvatelů Paraguaye způsobila mravouka křesťanská. Kdyby bylo nerozumným pochybovati, že civilisace postupně přizpůsobováním zdokonalí mravy, pak nerozumným jest prof. dr. Masaryk, jenž o nynější jistě vzdělané společnosti napsal, že „prostitute a její následek ničí sílu civilisovaných národů a že seslabování těla a ducha je příčinou, že generace naše vůči fysickým a psychickým pohromám stále jest malomocnější a sebevraždou končí.“ („Der Selbstmord als soziale Massenerscheinung“, Vídeň 1894, str. 84.) Hromadné sebevraždy v nynější společnosti civilisované (v říši německé usmrtilo se od r. 1882—1892 dospělých osob 6393 a od r. 1883—1888 školních dětí 289, v Berlíně samém v jednom roce 1890—1891 dětí 64) nejsou přece ve smyslu Spencerově pokrokem mravnosti, neboť nevedou k rozmnožení a trvání života — což dle něho jest „nejvyšším účelem“ mravnosti („Dané pravdy mravoučné“, str. 21.) — ale ke zničení jeho. O sebevraždě svědčí dále dr. Masaryk ve spise uvedeném, že ve středověku církev katolická měla takový vliv na mravy křesťanské, že náklonnost k sebevraždě ani vzniknouti nemohla. (L. c., str. 160.) Jak se to srovnává se Spencerovým vývojným postupem mravnosti na základě postupné civilisace? Zde není přes všelikou vzdělanost pokrok mravnosti, ale úpadek, poněvadž poklesl duch křesťanský.

Ale snad průmyslná soustava, jež „udržuje skrze spotřebu a nabídku náležitý poměr mezi užitekem a prací“, přivede lidstvo k nejdokonalejší mravnosti a k želanému všeobecnému blahu? Zdá se,

jako by byl Spencer nic neslyšel o vyssávání a vydírání dělnictva ve státech nejprůmyslnějších při vši vzdělanosti, o spekulacích bursovních a podnikatelských, jimiž tisícové bývají ožebračeni, o nemravnostech, jež darwinismem nasáklý kapitalista z egoismu a z touhy po rozkoši páše na ženách, pracujících v jeho závodě. Či snad „zápas mezi prací a kapitálem“ povede „k zabezpečení blaha osobního“? Kdo nepozoruje, kterak s pokrokem průmyslu kapitál v několika rukou se soustřeďuje a počet pracujících vyděděnců co den se množí? Dokud nebylo rozvětveného průmyslu lihupalného a pivovarnického, a dokud liberalismus neničil křesťanských spolků střídmosti, nebylo tolik alkoholikův. Dnes houfně i děti alkoholismu hoví. Je snad i to rozvoj mravní, jež přivodila soustava průmyslná? Spencer sní o průmyslné době, kdy „každá schopnost bude míti náležitou míru a ne více, než tuto náležitou míru zaměstnání a přidružených radostí“ (l. c., str. 156.); ale k d y a k d e to bude? Ve státě socialistickém? K d o bude oceňovati schopnosti jednotlivců, k d o zaměstnání příslušné schopnostem rozdělovati a kdo dovede rozmanité ony žádosti lidské ukájeti, jež z egoismu prýští a jimž i dnes u socialistů sotva kdo vyhověti dovede?

Spencer ovšem se domnívá, že tokem času „vůkolní životní podmínky společenských řádův upraví si až po nutnou míru představy a pocity, jimž mysl podléhá“ (l. c., str. 118.), že „přirozenost lidská, která mylně považována byla za nezměnitelnou (l. c., str. 153.), společenským stavem se přemění, tak že k spravedlnosti přistoupí i dobrotivost“ (l. c., str. 127.); konečně, že „přirozenost, vrátivši se k tomu, aby se hodila k potřebám společenského života, učiní všecky n u t n é činnosti příjemnými a všecky činnosti, které se s potřebami společenského života neshodují, nepříjemnými“. (L. c., str. 154.) Odezírajíce od toho, že vrátí-li se přirozenost do stavu dřívějšího, n e n í t u j i ž r o z v o j e a p o k r o k u, tážeme se, jak možno uhájiti s v o b o d u v ů l e l i d s k é, když se tato dle Spencera musí nutně přizpůsobovati zevnějším společenským poměrům života? J a k b y l o b y m o ž n o d l e

této nauky vésti chovance k ideálům, jež se nad společenské poměry — často velmi nízké a egoismem prosáklé — povznášejí? Ale ani k pevným zásadám mravním nebylo by možno vésti chovance dle domyslů Spencerových. Poněvadž prý přizpůsobování k zevnějším poměrům „slouží nejlépe k zachování života“, jest mu každá ethika, jež „upravuje dočasný smír mezi zákoníkem zachovati sebe a chrániti společnost“, zadaných poměrů nejlepší. „Nejasné a nehotové soustavy mravní,“ — dí, — „z nichž každá společnost a každý věk nám nějakou poskytuje, jsou všechny oprávněny, jelikož jsou za daných podmínek nejlepší.“ (L. c., str. 119.) Pohodlná to věru ethika bez Boha a bez ohledu na nezměnitelné zákony Boží! Chovanec, který se dovede přizpůsobiti ke společenským poměrům své doby, jedná mravně, který by se z otroctví toho vymanil, jednal by nemravně! I Lindner, jenž časovosti výchovy přizvukuje, s důrazem dí, „že by výchova ve smyslu pouhého realismu čelila k zastavení pokroku“. „Pravá výchova“ — dí dále — „drž se uprostřed mezi realismem a idealismem; uznávej, čeho dobrého a dokonalého se kulturní pochod až posud dodělal a skýtej výsledky kultury chovanci, by je patřičně pochopil a jich požíval. Chovanci čiňtež se přístupnými též ideály pravdy, krásna a dobra, po kterých se ve skutečném světě marně ohlížíme.“ („Obecné vychovatelství“, str. 80.)

Spencerovi jest účelem života a výchovy rozkoš, a to rozkoš hmotná, smyslná, neboť dle něho i „každý radostný dojem smyslný mění se nejenom dle rozličného tkaniva, ale také dle stavu tohoto tkaniva“. (L. c., str. 153.) Jak protichůdný to názor názoru Komenského, jenž napsal: „A tak to tré, osvětlení, ctnost, pobožnost, tři studnice jsou, z nichž všickni nejdokonalějších rozkoší pramenové plně tekou!“ („Didaktika“, str. 41.) Jaký také mohl by lidstvu vzejíti prospěch z takové ethiky a výchovy, jaká blaženost a spokojenost? „Nemůž nikdy žádný“ — dí též Komenský — „svých snažností ani se nasytiti, ani dojiti

v tomto životě. Zřejmé to na vše strany, kamkoli kdo mysl obrátí a k čemukoli ji přiloží. Nebo zamíluje-li kdo statek, čím ho víc má, tím více žádá; by svět měl, ještě by se mu málo zdálo, jiného by hledal, jakž Alexandrův příklad ukazuje. Zadychtí-li kdo po slávě, nic na světě tak vznešeného není, na čem by přestal; vždy se výše pne žádost jeho. Oblíbí-li kdo rozkoše, by potokové všech libostí skrze něj plynuli, nikdy neřekne dosti, vždycky mu to, což má, zvetší, vždycky se po lahodnějším něčem ohlédá.“ („Didaktika“, str. 8.)

Taková jest již přirozenost lidská, že kloní se k egoismu, jež jenom nezištná křesťanská láska k bližnímu na pravou míru uvéstí dovede. Této lásky však Spencer neuznává. Jemu jest jen soucit kouzelným mostem, kterým se propast mezi egoismem a altruismem překlene a jenž prý jenom zprůmyslněním společnosti zmohutní a se rozhojní.

5. Sympathie.

Dle Spencera převládá v nynější společnosti dosud egoismus. Teprve postupem času zjedná přechod k vyrovnání a ke smíru sympathie, soucit. Sympathie rozvíjí se jen v dobách klidných, a to jen tam, kde převládá radost nad bolem. Čím více bude ve společnosti přibývati radostí životních, tím více bude s nimi vzrůstati i sympathie, jež subjektivně bude se snažiti potlačovati vše, co by bol jiným způsobilo; na druhé straně také tím více budou se lidé přizpůsobovati svým spoluobčanům pro vlastní radostnost, až se konečně ve zprůmyslněné společnosti egoismus s altruismem pomocí sympathie vyrovnají. Nastane ve prospěch jednotlivců smír a mravnost dokonalá. — Toť tresť myšlenek, jimiž Spencer etiku svou zakončuje.

Sympathii přikládá se dnes při výchově veliká důležitost. Proto bude nutno: a) pojem sympathie dle názorů filosofických sta-

noviti; po té b) ethickou nauku Spence-rovu o sympathii jakožto sprostředko-vatelce smíru mezi egoismem a altruis-mem podrobněji vyložití; c) její chabost a nekřesťanskost ukázati, a konečně d) její neupotřebitelnost při výchově, jež musí býti pravdivá a jednotná, zdů-vodniti.

a) Pojem sympathie byl od filosofů různě vymezován. Co do vzniku učí jedni, že není leč osvojováním stejného citu. jaký se pozoruje u jiného člověka dle výrazu tváře (Spencer, Bain, Rösch), druzí pak dí, že jest napodobováním buď obličeje (Bain, Ribot, Spinoza), buď jeho rysů (K. Lange, Sutherland). Co do pochodů psychických, jež soucit pro-vázejí, praví někteří, že jest sympathie vmyšlením se do stavu člověka druhého tím způsobem, že city jeho poznáváme nebo cítíme (L. Stephen, Schubert — Sol-dern), aneb že jest vcítěním se do citů spolučlověka s pohnutím mysli (Ribot). Meinong a Ehrenfels tvrdí, že základ soucitu tvoří obsah, pro nějž soustrast aneb souslast s druhým cítíme. Ed. Hartmann, Jodl, Ziegler míní, že libost, již někdo při soustrasti cítí, není leč potěšením, že sám neštěstí ušetřen byl: Kant, Spinoza a Nietzsche sympathii zavrhuje, nazývajíce ji citem sle-pým, neužitečným, ba škodlivým. Adam Smith učí, že se napodoba citu budí buď vnímáním jeho známek (přirozených následkův anebo projevů posuny viditel-nými nebo slyšitelnými), anebo jeho podnětů (stavu a příhod, které jej působí), a to usilovněji vnímáním těchto než oněch. Žebrákova dřevěná noha působí mocněji na naši soustrast než jeho zarmoucená tvář. Abychom dovedli živě napodobiti city člověka, musíme znáti jejich příčiny. Nesnadno se vpravíme do tako-vých citů, jež vznikají stavy tělovými, ale snadno do takových, při jichž tvoření spolupůsobí obrazivost; tedy snadněji v naději a bázeň, než do rozkoše a bo-lesti. Ochotněji sympathisujeme s city, jež jsou pozo-rovateli, pozorovanému a vůbec všem zúčastněným příjemny, než které nejsou; tedy raději s v e s e l o s t í, láskou a přízní, než se zármutkem, nenávistí a ne-

přízní. Smith dí dále, že čistě psychologické stadium sympathie zahrnuje tři případy: Pozorovatel má sympathii α) s affekty jednajícího, β) s vděčností anebo s hněvem člověka, jehož jednání se týká, γ) pozorovaný sympathisuje na obrat s napodobujícími a posuzujícími city diváka. (Falckenberg, „Dějiny novověké filosofie“, Praha 1899, str. 265.) Ale celkem jest říci, že o sympathii platí totéž, co o lásce rodičovské, synovské a bratrské. Všechny pokusy, vysvětliti tyto mocné pudy co do vzniku, byly dosud marny. Možno je vysvětliti jen teleologicky. Jsou nutny k zachování rodiny, a proto dány byly člověku zároveň s přirozeností. Neméně jest člověku, společenskou přirozeností obdařenému, nutna sympathie, jinak by v osamocení svém zakrněl, ano zahynul. K vůli utvoření společnosti přistvořena jest člověku vloha řeči, vloha přirozených posunů, vloha pudu společenského, přistvořena jest mu i vloha sympathie.

b) Vábivě vyličuje Spencer vývoj s o u c i t u, aby vzbudil důvěru k němu a zalichotil snahám sobeckým, k nimž přirozenost lidská pudem sebezachování tíhne. Až prý se přizpůsobováním k poměrům společenským a zmohutněním průmyslu dokonale upraví činnost mravní, „pak prý přestanou příležitosti, kde nutno klásti vlastní zájem za zájmy cizí, jak to pouhý altruismus žádá“. („Dané pravdy mravoučné“, str. 189.) Každý prý je jen tolik altruistickým, kolik žádá spravedlnost; soucit s jiným není pramenem štěstí pro toho, s nímž spolucítíme, nýbrž pro toho, jenž spolucítí. (L. c., str. 193.) Sympathie prý se může jen po té stránce vyvíjeti, po které působí r a d o s t n o s t. Schopnosti, které při daných podmínkách poskytují jednak bolest, jednak radost, nemohou se vyvinouti, leč v tom směru, ve kterém poskytují více r a d o s t i než bolesti; jestliže v tom směru podávají více bolesti než radosti, pak se r o z v o j jejich musí zastaviti. (L. c., str. 199.)

Spencerovi tedy nemůže býti bolest pramenem ú t ě c h y a r a d o s t n o s t i; kdyby prý bol přispíval k rozvoji soucitu, tu prý by ústrojí lidské samo rozmnožovalo bolesti své a stlačovalo sílu svou;

čím více však bude se radostnost projevovati, tím více bude prý také soucitu přibývati, „neboť soucitné radosti přistupující k ostatním radostem, budou rozmnožovati sílu životní a takto i tělesný prospěch největšího počtu lidí soucitných, jelikož pak radostí ze soucitu bude více než bolestí ze soucitu, bude to nutiti člověka, aby se choval soucitně, což opět soucit bude posilňovati“. (L. c., str. 200.) Tohoto stavu ovšem dle Spencera nemožno dosíci, dokud panuje v o j e n s t v í a podle toho zařízené společenské ústrojí. Potrvá prý to ještě dosti dlouho, než se ú s t r o j í l i d s k é p ř i z p ů s o b í k ž i v o t u p r ů m y s l n é m u a ještě prý vždy bude vznikat bolest, jež bude rušiti rozvoj soucitu. Také nemůže prý nepřipravovati bolesti nedostatečná s e b e v l á d a, která se jako neprozřetelnost projevuje. Ale byť i byla odstraněna tato nezpůsobilost k dokonalému rozvoji soucitu, přece ještě nebudou ucpány všechny prameny bēd, které brání tomu, aby soucitu přibývalo, „neboť dokud lidí více přibývá než ubývá, a tak na prostředky k výživě útlak se činí, dotud vyplývati (prý) bude z toho mnoho neštěstí buď tím, že se potlačovati budou pudy pohlavní, nebo že se lidé přílišně namáhati, nebo ve svém živobytí uskrovnovati budou. Jenom potud (prý), pokud p l o d n o s t i u b u d e, což diti se bude tím více, čím více pokračovati bude rozvoj duševní, umenší se práce, které potřeba na zdatné vyživení sebe a rodiny tolik, že se lidská síla bolestně přemáhati nebude.“ (L. c., str. 201.)

Ejhle, odůvodnění mravní přípustnosti Malthusovy populační theorie, že mají se lidé v manželství zdržovati plození dítek, nedovedou-li jich dostatečně vyživiti. Ký div, že se vyvinul ve Francii, kdež ethika Spencerova na školách jest zavedena, tak zvaný system dvou dítek v rodinách a že beznáboženský stát neví si rady, jak tomu zlu zabrániti !

Dle Spencera netřeba se o budoucnost obávati. „Život byl by nesnesitelným, kdyby měly zůstati všechny nynější příčiny bídy lidské a kdyby při tom všichni lidé byli nejvyš citliví pro bolesti tělesné a duševní,

které snášejí lidé vůkolní . . . , ale že přizpůsobování a přetvořování člověka a společnosti ve vzájemnou laskavost se zdokonaluje, a že ubývá bolestí, které z nelaskavosti plynou, proto může prý soucit se vzmahati zároveň s radostností, jež způsobuje laskavost.“ (L. c.) Za nynějších poměrů společenských potřebí přetvářky, potřebí potlačovati pocity smyslné a duševní ve společnosti, ve které nebývá radno, aby lidé viděli, co člověk cítí. „Čím více však egoistické žádosti podléhati budou dozoru žádostí altruistických, a čím vzácnější a lehčí budou popudy, které zasluhují pokárání, tím více ubývati bude potřeby dávati pozor na výrazy ve tváři a na tělesné pohyby, jež pak vždy jasněji zjevovati budou divákovi stav náš duševní.“ (L. c., str. 202.) Dosud prý neužívá se mluvy citové, ale jak se přizpůsobením city změní, pak nejen city mocnější, ale i jemnější odstíny a nižší stupně duševního pohnutí zřetelně se budou projevovati, což stane se kadencemi v mluvě, jimiž se řeč citová nad nynější mluvu povznese, a lidé nejen že postihovati budou lépe znaky mluvové, ale budou schopni také lépe pochopovati naznačené tím duševní stavy a jejich příčiny. „Soucit stane se poměrně snadnějším“ (l. c., str. 202.), a vzroste do hloubky a šířky. „Když takto subjektivní i objektivní součinitelé jeho zmohutní a překážky se umenší, pak vzroste soucit nad soucit, jenž nyní se ukazuje na lidech soucitných, o tolik, o kolik při nich vzrostl nad to, co na sobě ukazují lidé necitelní.“ (L. c., str. 203.)

Jak bude působiti tato dokonalá sympathie na společnost?

„Ze zákonů životních“ — dí Spencer — „dlužno souditi, že stálá společenská kázeň tak změní povahu lidskou, že konečně radostí ze soucitů lidé samovolně vyhledávají budou až po nejvyšší míru, která je ještě prospěšna jednotlivci i celku.“ (L. c., str. 204.) Ale která je to míra? Nauka křesťanská dí, že měrou lásky k bližnímu jest láska k sobě samému. Podobně jako miluješ sebe, miluj i spolubližního svého, jest rozkaz Spasitelův. Toť míra určitá, jež se hodí pro každého, pro všechny

poměry, pro všechny časy! Vůdkyní a pohnutkou jest láska Spasitelova k nám. Jinak u Spencera. Zde vůdkyní a pohnutkou jest vlastní radostnost. „Ačkoli člověk radostí si zjednávati bude radost čině jiným, přece nebude mysliti na radost, již získati lze činností soucitnou, nýbrž jenom na radost, kterou sám člověku jinému poskytuje. . . Subjektivně tedy vzato, nastane konečně mezi egoismem a altruismem smír takový, že altruistická radost, jsouc ve vědomí toho, kdo jí zakouší, ovšem nikdy nebude než egoistickou, leč nebude vědomě egoistickou.“ (L. c., str. 204.) Ale kterak možno radost zakoušeti a nebýti si vědom, že radost ta plyne z toho, že druhému člověku radost působíme? Jak srovnává se s pokrokem a stálým rozvojem, aby vědomá radost, jež plyne dnes někomu z toho, že druhému dobře činí, stala se postupem času radostí neuvědomělou?

Spencer arci dobročinnosti neuznává. Touží po stavu, kdy člověk přizpůsobováním nabude takové povahy, že nebude mu možno pomoci, aby se radostná činnost jeho neporušila. . . Ba, až dostaví se ona doba, kdy každý bude žádostiv vzdáti se egoistických radostí, tu lidé s podobnými povahami nebudou prý moci leč takové oběti odporovati, a pak budou jiní pečovati o blaho jeho, kdyby zdráhal se přivlastniti si to, co mu patří. Poměr, kterému jsme nyní uvykli, bude prý potom obrácen; místo aby každý hájil svých vlastních práv, budou jiní hájiti práv jeho: věru nekladným přičiněním, které bude zbytečno, nýbrž trpným odporem proti každému nenáležitému vzdávání se práv vlastních. (L. c., str. 205.) „A když se bude brániti tomu, co lze nazvati egoistickým altruismem, bude (prý) tím zabráněno každému člověku nenáležité sebeobětování.“ (L. c., str. 206.) Přirozenost lidská se přetvoří, přetvoří se společenskými poměry, k nimž se člověk jistě bude přizpůsobovati. Spencer nijak neohlíží se na svobodu vůle lidské, dle které může se člověk v jednání svém i proti poměrům společenským rozhodnouti. Sobectví prý člo-

věka pohne, aby soucitem poměrům se přizpůsoboval a stal se altruistickým, aby užíval z toho sám nejvyšší radostnosti. „Ve své poslední formě tedy altruismus se uspokojovati bude radostmi, které bude mít člověk, když cítiti bude s jinými lidmi ty radosti, kterých si oni svou rozličnou činností úspěšně konanou sami zjednali — tedy radostmi soucitnými, které nestojí toho, kdo se raduje, nic, nýbrž laciným jsou přídavkem k radostem jeho sobeckým.“ Konečně i b o l e s t p ř i s p ě j e prý k radostnosti, neboť poskytne, jsouc ztenčena na míru nejmenší, živý názor o radostech sousedových. „Kde mnoho je bídy, tam není radno, aby každý člověk měl živý podíl na cizím stavu duševním; kde však radosti převládají, tam bráti podíl na cizím stavu duševním je pro každého pramenem radostí.“ (L. c., str. 208.)

Výše se již fantasie lidská s nějakou jen pravděpodobností vznésti nemůže. Čte se to vždy jako krásná idylla o budoucím blaženém stavu člověčenstva na zemi. Vše bude plno altruismu, vše se bude rozplývati laskavostí a soucitem, vlastně však nebude to leč z a o b a l e n ý, a l e r a f f i n o v a n ý e g o i s m u s, honba po počitcích altruistických, z nichž plyne rozkoš. Každý bude se snažiti, aby jiným radost způsobil, ale z pohnutky, aby soucitem sám radostnosti spoluužíval a zúčastňoval se tak radostnosti, plynoucí ze sympathie svých spoluobčanův. Požitek zplodí požitek, aby z toho zase nový požitek povstal. Nic, leč všeobecné k o c h á n í se v počitcích pod maskou altruismu, ze sympathie vzrostlého. Pokrokový věk náš nazývá to lidumilností, ale je to jen sobectví vzniklé z touhy po cti a slávě a po zábavě, jak to vidáme při plesích za dobročinným účelem pořádaných. Je to prostě pohanský e p i k u r e i s m u s. A přece Spencer neustává spílati lidem, „kteří vyznávají křesťanství, ale konají pohanství“, a kteří prý ethiky jeho neuznávají; ale utěšuje se, že „přece bude nemálo těch, kteří to nebudou považovati za nesmysl, když se tomu věří, že nadejdou časy, kdy se mravní zásady nauky křesťanské, vědecky odůvodněny a urovnány, od lidí zachovávati budou“. (L. c.,

str. 210.) Spencer domnívá se, že svou etikou mravní zásady křesťanské odůvodnil a urovnal. Nikoli! Neodůvodnil jich ani neurovnal; onť zásady mravouky křesťanské přímo popřel a znetvořil, zaměnil křesťanskou lásku k bližnímu vybájenou sympathií, již připsal evoluční dokonalost, jaké sympathie schopna není.

c) Z toho ovšem neplyne, že by sympathie neměla důležitosti pro život společenský. Sbližuje srdce k srdci a jsouc založena na smyslovém vnímání, navádí k lásce a upevňuje její svazky. Spasitel po stránce přirozenosti své lidské často hnutí byl soucitem. Vida sestry Lazarovy plačící nad úmrtím bratrovým, sám zaslzel; vida zástup lidu, an celý den u něho dlel poslouchaje slov jeho, želel ho a nasýtil jej zázračně. Kdyby Stvořitel nebyl vložil zárodek k sympathii v srdce lidská, vystupovaly by protivy v povahách mnohem ostřeji a společnost by se rozpadla. Sympathie umírňuje protivy a nabádá k lásce obětavé. Ale sympathie jest citem vrtkavým, nestálým, a vybočuje v egoismus, není-li řízena rozumem. Není jen různá u různých osob, ale jest v rozličných dobách zcela různá u těchže osob, a no vybočuje časem v zášť a nenávisť. Kolik bylo manželů, kteří se s počátku ze sympathie takoruka na rukou nosili, ale za několik měsíců proměnila se táž jejich sympathie v nenávisť! Sympathie vládla u pohanů, kteří spolucítli jen se svými spoluobčany a sounárodovci; i u židů mnozí jen se svými soukmenovci spolucítli. Ježíš Kristus však podřídil poměr člověka k bližnímu soudu zdravého rozumu, jímž poznáváme, že všichni lidé od Boha jsou stvořeni, že všichni mají v sobě obraz Boží, že jest vůle Boží, aby všichni lidé navzájem si pomáhali, milovali se všichni láskou nezištnou, jež nehledá prospěchu vlastního (1. Kor. 13, 5.), ale řídí se dle příkladu lásky, jakou On lidi miloval. (Jan 15, 12.) Tak dle ethiky křesťanské soucít postaven jest ve službu lásky křesťanské a pozbaven sobeckosti. Spencer soucít usamostatnil a povýšil na pramen přítomné i budoucí

rozkoše a radostnosti hmotné. Bez pevného a neomylného pravidla vůle Boží, kterého pro nauku evoluční neuznává, nemohl Spencer ani k jinému důsledku přijíti. „Jestíť“ — jak dí T o m á š z e Š t í t n é h o — „duše toho přirození, že musí něco milovati a chce vždy něco milovati; nepozná-li co statečného, alespoň obrátí milost k nestatečnému.“ („Řeči besední“, str. 22.) Není však člověk dle názoru křesťanského stvořen pro r o z k o š. „Pohlédneme-li“ — dí K o m e n s k ý — „proč na svět uveden jest člověk, najdeme, že pro to j e d n o, aby sloužil Bohu, tvorům jiným, sobě; druhé, aby skrze to a v tom rozkoše užíval. Má-li se pak člověk hoditi sobě, bližnímu, Bohu, musí pro Boha míti pobožnost, pro bližního mravy, pro sebe sám umění; ač všecko to sic tak sloučeno jest, že jak pro sebe sám člověk nejen umělý ale i ctnostný i pobožný býti má; tak bližnímu k užítu nejen mravové jeho, ale i umění i pobožnost přicházejí; a Bohu k slávě netoliko pobožnost, ale i umění i ctnosti obráceny býti mají, a v pravdě obráceny jsou.“ („Didaktika“, str. 41.)

To jest ovšem nauka nauce Spencerově úplně p r o t i c h ů d n á. O nějaké službě Bohu a bližnímu není u Spencera řeči. Služba vyžaduje sebezáporu, který se Spencerovi do rozvoje nehodí. Dle něho jen radost přispívá k rozvoji a trvání života, b o l e s t rozvoj zdržuje a trvání života ukracuje. Jak bludný jest názor tento, dokázal obšírně M B o u g a u d ve spise „O bolesti“ (přeložil Ant. Melka, „Vzdělávací knihovna katolická“, sv. XXX.). „Čím více“ — dí Bougaud — „mi přibývá let, tím více vidím, že každá duše trpí, a tím jasněji jakýmsi tajemným způsobem poznávám, že je to d o b r é pro ni trpěti: Bolest to byla, jež spasila pohanský svět; ona byla pro pohany jakýmsi vnitřním křesťanstvím, přípravou na evangelium.“ (L. c., str. 10.) Bolest tedy vývoje nezdržovala, nýbrž naopak sloužila k povznesení se lidstva z p o h a n s t v í k e k ř e s ť a n s t v í. Kdyby nebylo bývalo bolesti, svět dosud byl by pohanským. „A do dnes“ — dí Bougaud dále — „zachraňuje bolest svě-
táky: chrání je před úplným zaslepením rozumu a úplnou zatvrzelostí srdce. Bolest obměkčuje jejich srdce,

a když už nikdo se toho neodváží, ona jako tajný apoštol jim káže. A tak se stává, že v hodinu smrti ku podivu lehce se k Bohu obracejí. „Ó člověče, tys pouze rychle pomíjející a bolestný sen“, — volá Chateaubriand — „jedině z á r m u t e k tvojí duše a věčná melancholie tvojí myšlenky dovedou z tebe cos v e l i k é h o vytvořiti.“ „A právě tato věčná melancholie je to, jež činí náboženství věčným. Chcete-li zničit náboženství, musíte napřed zničit ji. Ale tomu nikdy nezabráňte, aby se oko slzami vlhké neobracelo k nebesům.“ („O bolesti“, str. 10.) Spencer chce dle ethiky své zničiti tu věčnou melancholii, tu bolest u člověka, aby prý nebyl rozvoj zdržován a aby zavládla kdys pochoť a radostnost všeobecná, ač Kristus Pán dí, že „kdo k němu chce přijíti, kříž svůj dle příkladu jeho na se vzíti musí“. (Mat. 16, 24.) Zřejmě, že ethická nauka Spencerova po této stránce jest nejen nekřesťanská, ale přímo protináboženská.

Dosud prý bolest ještě zdržuje velmi rozvoj soucitu, a proto třeba přetvářky, aby alespoň pokud možno bolest byla umenšována a radostnost rozmnožována. Potřebí prý potlačovati pocity smyslné a duševní ve společnosti, ve které nebývá radno, aby lidé viděli, co člověk cítí. Potřebí tedy n e u p ř í m n o s t i, aby bylo dosaženo úplného rozvoje soucitu a tím smíru mezi egoismem a altruismem. Jak se to srovnává s rozkazem Spasitelovým: „Buďte sprostni (upřímní) jako holubice“ (Mat. 10, 16.)? Jak s ethicko-paedagogickou naukou J. A. Komenského, arciučitele českého, jehož se naši vychovatelé tolik dovolávají? „Naposledy, troje to“ — dí Komenský dle své české didaktiky, Českým Museem r. 1849 dle originálu vydané — „že při všech lidech vzděláváno býti má a musí, ukázal příkladem svým náš nejmilejší Spasitel, ten v lidském těle (aby nám na sobě všeho příklad vyobrazil) zjevený Bůh. O něm zajisté jest napsáno, že prospíváje věkem a postavou, prospíval také moudrostí a milostí u Boha i u lidí; kdež patrně to tré pospolu vidíme. Nebo moudrost

jest osvěcenost mysli; milost u lidí, co dává, než mravů a povah ušlechtilá spořádanost? milost u Boha, co dává, než bázeň Páně? totiž upřímná, vnitřní, opravdová a vroucí pobožnost? To tedy cítíme na sobě, co i na Kristu Ježíši; nebo on jest všeliké dokonalosti obraz nejdokonalejší a my k němu způsobení býti máme, protože on dí: Učte se ode mne.“ (Str. 43.) Ale Kristus Pán byl ve všem upřímný a ničeho nekáral více než přetvářku fariseů a zákoníků, jak vysvítá z celé 23. kapitoly sv. Matouše. Toť mravouka dokonalá a absolutní! Nač čekati nám teprve dle Spencera na jakous vybájenou dobu, kdy přetvářka pomine, soucit ve všech svých záhybech mluvou přiměřeně přizvukovanou a upřímnou vyjadřovati se bude, kdy nastane mravnost absolutní, dokonalá? Svatí, kteří dle ethiky křesťanské upravovali život svůj, neznali neupřímnosti; mluva jejich byla cituplna, prostá. I náš lid venkovský, pokud moderní kulturou pokažen nebyl, nezná neupřímnosti a přetvářky. Proč tedy nevrátiti se raději k odvěkým a osvědčeným mravním zásadám křesťanským, proč jich nešířiti a neprohlubovati mezi intelligencí? Bylo by třeba sebezáporu, sebeobětování! To však nelichotí smyslnosti, materialistickou výchovou zhýčkané, a proto Spencer, jenž se společností odkřesťaněné zavděčiti chtěl, proti ničemu tolik nebrojí, jako proti křesťanskému „asketismu“. „Plnost života“ jest jeho heslem. Pokroková moderní intelligence našla ve Spencerovi, co hledala: ethiku, která by její touze po užívání života, po rozkošnictví, žádných mezí nekladla. Učenci, jimž nade vše jest applaus posluchačstva, chopili se ethiky Spencerovy, aby pod rouškou zdůvodnění a zreformování ethiky křesťanské zalichotili vášním mladých lidí. Výsledek se ukazuje. Na venek a ve společnosti sama uhlazenost, soucitnost; uvnitř a potají mravní korupce, ziskuchtivost, sobeckost.

d) Spencer jest ve svém názoru světovém důsledný. Čemu učí v ethice, tomu přizvukuje i v paedagogice. Radostnost egoistická má býti také pohnutkou a účelem výchovy. „Pro všecky mohutnosti, jež jsou nižší, jest (dle něho) bezprostřední radost,

kterou činnost působí, sama p o b í d k o u přirozenou a při dobrém řízení jediným podnětem potřebným. Kdyby nám bylo — praví — vrátiti se k nějakému podnětu jinému, pak bylo by nám také doznati, že jsme se ocitli na cestě bludné.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 54.) Dle Spencera nemá tedy pobídkou a podnětem výchovatelské metody býti příklad Spasitelův, jehož se Komenský tak často dovolává, nýbrž radost bezprostřední a prostřední. Jelikož kázeň působí nelibost a proto prý rozvoj radostnosti ze soucitu plynoucí zdržuje: zle kasá se Spencer na výchovatelskou kázeň křesťanskou. „V dobách“ — dí — „asketických, když lidé se spravovali zásadou, že jim největší utrpení nejvíce zásluh získá, a když se domnívali, že budou tím ctnostnější, čím více sami sobě odeprou radostí, v těch dobách zdálo se jim věci samozřejmou, že to vychování jest nejlepší, které nejvíce se staví na odpor žádostem dětským, a které všecku samočinnost prostě zapovídá slovy: „to nesmíš“! . Takto byla stará vláda školská i svým dogmatismem temným, i svou kázní drsnou, svými záповěďmi četnými, svým asketismem vyznávaným a svou důvěrou v lidské výmysly příbuzna současným stavům společenským. A podobně souhlasí s nynějšími svobodnějšími zásadami náboženskými a politickými i naše moderní způsoby vzdělavací, jichž známky charakteristické pravým jsou opakem těch známek, jimiž se vyznačoval dřevní věk výchovatelský.“ (L. c., str. 38.) V ý c h o v a m o d e r n í b u d í ů p a k e m v ý c h o v y k ř e s ť a n s k é, poněvadž toho poměry společenské vyžadují: toť heslo Spencerovo! Není to heslo podobné heslu, jež se dnes z řad pokrokových ozývá: „Pryč s náboženstvím ze školy, jelikož se do darwinisticko-evoluční učby a výchovy nehodí“? K o m u s e n e h o d í? Našemu lidu, naší české společnosti? T a ů j e s t p o v e l i k é většině ve svém jádru dobře k ř e s ť a n s k o u. K o m u t e d y s e n e h o d í? Řekněme to přímo a bez obalu: Pokrokovému učitelstvu, jež se domnívá, že svými z ciziny čerpanými a pro jiné poměry psanými ethickými zásadami vývojnými překonalo slavného Čecha J. A. K o m e n-

ského, a z vlastní sobeckosti, nikoli z altruismu touží po odkřesťanění školy! Či nikoli? Proč vydána v Šolcových „Příručkách pro učitelstvo škol obecných a měšťanských“, jež rediguje učitel Jos. Fr. Urbánek, „Schusterova Praktická mravouka ve škole obecné a měšťanské“, překladem učitele Tittelbacha; mravouka, jež plně — jak i z uvedeného pramene vidno — na Spencerových „Daných pravdách mravoučných“ jest zbudována? A přece, co dí Komenský? „Kde není kázně, není bázně. A kázeň, pravím, že býti musí, ne tak pro poučení, . . . jako pro mravy; aby zejména otec, matka, pěstoun, učitel, kdekoli co neslušného vidí, netrpěl, ale hned napomenul, okřikl, přemrští, jak potřeba . . . Střídmosti a mírnosti (mládežnickové) zvykati budou v jídle a pití, snu a bdění, pracích a kratochvílení atd., aby všude, čeho kdy čas, a pokud míra, užívati se učili, jinak nic. Udatnosti cvičení bude v přemáhání samých sebe a zkrocování žádostí, vášní, netrpělivostí, hněvu atd., slovem zvykání po jiného raději vůli choditi, než po své, a posloucháním ochotným starších, ve všem co poroučí, byť proti rozumu a mínění jejich bylo.“ („Didaktika“, str. 137., 138.) Hle, zde u Komenského ona Spencerova: „drsná kázeň, se svými četnými záповěďmi, se svým asketismem“, ale i se „svým temným dogmatismem“ (články křesťanské věro- a mravoučné), „se svou důvěrou v lidské výmysly“ (neomylné zásady nauky křesťansko-katolické)! Neozývají se zvláště poslední hesla Spencerova stále a stále v pokrokovém tisku učitelském? Jak možno věriti, že neovládá učitelstva pokrokového nekřesťanský duch Spencerův proti křesťanskému duchu Komenského?

Ethika Spencerova jest ovšem velmi pohodlná. Proto nedivno, že naši Comteovsko-Spencerovští učenci universitní nerozpakovali se zařaditi ji do osnovy pro vyšší vzdělání učitelstva. Spencer žádá jen laskavost, třeba neupřímnou, aby se sympathie rozvíjeti mohla; ta pak již sama prý přivede lidstvo k mravní dokonalosti. Ba neupřímnost, přetvářka stává

prý se mnohdy za nynějších poměrů společenských nutností. Třeba tedy jen v zevnější zdvořilosti, laskavosti — byť neupřímné — se vycvičiti, a mravním požadavkům učiněno zadost. Co však k tomu říká pravdivost výchovy? Co tomu říká K o m e n s k ý? „Děti opičátka jsou,“ — dí — „co uhlédají, dobrého neb zlého, hned dělají. Protož rodičové, chůvy a čeládka střídme, mírně, vážně, k sobě vespolek uctivě, a všelijak mravně a ctnostně vésti sobě mají, pro dítky; ovšem pak učitelové nejvýbornější z lidí býti musejí, obyčejů a povah líbezných a pravé ctnosti zrcadlo, protože k nim jistotně žákové podobiti budou.“ („Didaktika“, str. 136.) Ba, co tomu říká Lindner, jinak dle překladatele spisů Spencerových „miláček učitelstva českého“? „Opakem pravdivosti ve výchově“ — dí — „jest klam, přetvářka, lež. Proto prohřešuje se vychovatel proti zásadě pravdivosti, vede-li chovance pouze ku vnější zákonnosti a slušnosti, nestaraje se zároveň o vnitřní smýšlení a povahu jeho. Všude upozorňuj vychovatel chovance, že netvoří vnější formy podstatu pravdy a dobra, nýbrž duch, který tyto formy oživuje. Duch pravdivosti vyzírej především již z vlastní osobnosti vychovatelovy. Vychovatel vystříhej se lži a klamu; nikdy ať neposkytuje vychovatel svému chovanci něco nepravdivého; ať nejedná toliko na oko.“ („Obecné vychovatelství“, 1891, str. 80.) Ale jak může se uvarovati lži, klamu a přetvářky vychovatel, jenž neuznává stálých a neměnitelných — tedy dogmatických — zásad mravních náboženství křesťansko-katolického, ale přidržuje se moderních zásad Spencerových, dle nichž jen zevnější mravní jednání přičetným a potud dobrým jest, pokud slouží k rozmnožení radostnosti či trvání života do šířky a hloubky? Jak může takový vychovatel poukazovati k podstatě pravdy a dobra, když věří, že vše je teprve v rozvoji, a že není dle Spencera dosud žádného dobra absolutního a vůbec žádných dokonalých, absolutních zásad mravních, nýbrž že vše jest relativní, nehotové, na nahodilém útvaru

společnosti přítomné a budoucí závislé? Jak může takový vychovatel vychovávat jednotně, aby se dle Lindnera v celém jeho chování a ve všech jeho opatřeních v různých dobách jevil souhlas (l. c., str. 81.), když dle Spencera ethické zásady a následovně i metody vychovatelské dle přizpůsobování k poměrům společenským v různých dobách jsou různé? Není žádného vyhnutí: Buď jest se přidržeti důsledně výchovy křesťanské, aneb se jest vůbec vzdáti naděje na zdárnou výchovu! Tak velí náš první český vychovatel XIV. století, vladyka Tomáš ze Štítného, tak velí největší náš a světový vychovatel, český bratr J. A. Komenský, tak reprezentant moderní české výchovy G. A. Lindner. Byť učitelstvo sebe více v učebnicích ba i v čítankách školních soucitu přizvukovalo, soucit jest cit vrtkavý a může jen ve spojení s křesťanskou láskou k bližnímu dle téhož Lindnera (l. c., str. 21., 48.) vésti k mravní dokonalosti. Věc je tak přirozená a jasná, že i vůdce pokrokového studentstva českého E. Chalupný ve svém „Úvodě do sociologie s ohledem na české poměry“, před několika lety (Praha 1905) vydaném, doznati musil: „Altruismus opravdový a důsledný jest možný jen pod zorným úhlem věčnosti: vyšší stupeň mravnosti pak, zakládající se na zodpovědném a bratrském poměru ke všemu tvorstvu, netoliko k lidem, jest možný zase jenom na základě náboženství.“ (Svaz. II., str. 319.)

6. Prostředky vychovávací.

Dle účelu, jaký se výchově stanoví, řídí se vychovávací prostředky. Dle Spencera jest úkolem výchovy, „aby nás připravovala do života dokonalého a aby nám ukázala, jak užiti těch pramenů štěstí, jež příroda poskytuje, a jak užiti všech svých schopností na největší prospěch i svůj i jiných“. („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 6.) „Dokonalým životem“ rozumí Spencer život, jenž dle evolučních zá-

konův a dle zákonů života ústrojného k poměrům společenským zvlášť jsa přizpůsoben, vede k sebezachování a ku štěstí, jež tkví jak v rozkoši hmotné, tak i v radostnosti vůbec. („Dané pravdy mravoučné“, str. 224, 28, 37, 154, 32.) Prameny štěstí odhaluje věda; ku přizpůsobování se poměrům společenským dohánějí chovance přirozené následky skutků zlých a dobrých, vlastní zkušeností poznané. Toť dva kouzelné výchovatelské léky Spencerovy, jimiž hodlá společnost obroditi.

a) Nikdo snad dosud nevelebil tolik důležitosti vědy pro výchovu jako Spencer. Onať jest mu vším. „Mathematik, jazykozpytec, přírodopýtec nebo filosof vykládají způsob, jakým jejich věda blahodárně působí na skutky lidské, chrání zla, nebo zajišťuje dobro, vede ku štěstí.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 5.) Není lepšího prostředku kázně rozumové a mravní nad vědu! „Věda jest nejen nejlepším prostředkem kázně rozumové, ale ona také nejlépe slouží za kázeň mravní.“ (L. c., str. 34.) Ne však každá věda. Jen věda Spencerova, již třídí na fyziologii, matematiku, fyziku, chemii, geologii, biologii, sociologii. (L. c., str. 12—33.) Učiti se řečem jest přímo záhubno. „Učení se řečem směřuje, vůbec-li k čemu, dále i k tomu, aby se rozmnožila nyní již nesmírná úcta k autoritě. Ten či onen jest význam těchto slov, praví učitel nebo slovník. To či ono pravidlo platí v tomto případě, praví mluvnické. Dítě přijímá výroky tyto za nepopíratelné. Jeho duch stojí v neustálé poddanosti učení dogmatickému. A matným výsledkem jest snaha přijímati beze zkoušky vše, cokoli se tvrdí. Úplně jinaká a opačná jest povaha duševní vychovaná pěstováním vědy. Věda stále se odvolává k rozumu jednotlivcovu... Z čehož pak ze všeho vyplývá neodvíslost, která je nejvzácnější podstatou charakteru.“ (L. c.) Ano, ano! vše, co posiluje autoritu, nehodí se do evoluční nauky Spencerovy! Proto pryč s tím! Pryč s učením řečem jen proto, že tu žák učiteli věřiti musí! Autorita zdržuje rozvoj! Proto pryč se všelikou autoritou jak z ethiky tak z výchovy, aby se neomezo-

vala „neodvislost“ chovancova! Pryč z ethiky zvláště s a u t o r i t o u Boží! Spencer posmívá se křesťanským etikům, „kteří dokazují, že by bez víry v Boha nebylo mravního vodítka, a kteříž z toho odvozují, že pravdy mravoučné nemají jiného původu, než vůli božskou, která, není-li zjevena ve svatých knihách, zjevena býti musí ve svědomí“. („Dané pravdy mravoučné“, str. 50.) Pryč s neomylnou a u t o r i t o u víry ze školy a z výchovy, volá Spencer! „Dokud lidé své vyznání víry a výklad jeho přijímali od autority neomylné, která nižádných cizích výkladů nepřipouštěla, dotud (prý) se dělo vyučování dítek ovšem jen způsobem dogmatickým. Dokud bylo v církvi zásadou: „Věř a neptej se!“, dotud přirozeně platila (prý) táže zásada i ve školách. Nyní však, kdy protestantismus lidem dospělým získal právo samostatného úsudku, a zvykem učinil odvolati se k rozumu, podobná stala se změna i ve vyučování.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 37.)

Toto potírání autority božské a církevní ve výchově a vynášení vědy oproti víře bylo na příčině, že J. Úlehla, nyní ředitel měšťanské školy, Spencerovo „Vychování rozumové, mravné a tělesné“ do češtiny přeložil a v předmluvě takto učitelstvu českému doporučil: „Spis Spencerův zajisté považovati dlužno za spis revoluční, a myšlenky v něm obsažené namířeny jsou hlavně proti škole německé, kteráž dítkem jest středověkého dogmatismu a novověké metafysiky německé . . . Kéž by učitelé čeští přidati se chtěli k tomuto praporu novému a opustiti chtěli prapor paedagogiky německé, aby vlasti naše tím spíše osvobozeny byly od přezáhbného účinku školy německé na všechny život náš duševní i hmotný.“ (Předmluva překladatelova, str. 1—2.) Těmito slovy prohlásil se bývalý předseda ústřední jednoty pokrokového učitelstva na Moravě stoupencem nekřesťanské paedagogiky Spencerovy a propagátorem jeho idejí vývojných ve výchově praktické. Heslo: „opustiti prapor paedagogiky německé a osvoboditi vlasti naše od přezáhbného účinku školy německé“, jest jen udicí na lapání v učitelstvu duchů neprozíravých; jinak by nejseriosnější

časopis učitelský „Učitel“, jenž v ročníku 1904 tolik místa Spencerovi věnoval, kde jakého článku paedagogického z němčiny nepřekládal a českému učitelstvu pokrokovému nepodával. Nikoli; nejedná se o paedagogiku německou, ale jedná se o paedagogiku křesťanskou! Boj proti „středověkému dogmatismu“: to je to hlavní, co se pokrokovým vychovatelům na Spencerovi líbí. V časopisech denních i v řečích svých tímto heslem Spencerovským stále a stále se ohánějí a neuvažují, jakou ignoranci křesťanských zásad ethických a vychovatelských tu Spencer osvědčil a jak nerozvážně papouškují po anglickém filosofu, co naprosto odporuje zásadám nejlepšího syna národa českého ve středověku Tomáše ze Štítného a největšího českého vychovatele J. A. Komenského.

Kdy, tážeme se, bylo církvi zásadou: „Věř a neptej se?“ V prvních dobách křesťanství? Zde tlumočí nauku církve velikán sv. Augustin na konci IV. a na počátku V. století, a týž dí: „Chceme to, co věříme, také vědět i a tomu rozumět.“ (De lib. arb. II., 2., srovn. pisatelovy „Dějiny filosofie“, „Vzděl. knihovna katol.“, Praha 1904, str. 104.) Ve středověku? Zde repraesentuje křesťanský názor filosof sv. Tomáš Akvinský, jehož heslem bylo: „Credo, ut intelligam“, věřím, abych porozuměl; věrou ku vědě. (Sum. theol. 2. 2. q. 2. a. 10., „Dějiny filosofie“, I. c., str. 141.) Kde je tu potucha o nevážnosti ku vědě, kde jen stín nějaké nesamostatnosti ve vědeckém pojmání a osvojování? Či vadí zde víra? Ale co by si počal učitel, co vychovatel, kdyby mu žák a chovanec nevěřil? Může-liž žák vlastním nedospělým rozumem vše pochopiti? Či má učitel jako vědátor „stále odvolávati se k rozumu jednotlivcovu, aby z toho vyplynula neodvislost charakteru“? Co dí o tom Komenský? „Zle se tedy děje, když se mládeži hned s počátku otázky a hádky, a tak pochybování o tom, čemu se učiti mají, přednášejí. Nebo to což jest, než strůmek v nově vsazený a vkořenění potřebující viklati? Pravdivě zajisté Hugo napsal: „Nikdo k důvodu pravdy nevnikne, kdo s pochybováním vyučovati se začne.“ („Didaktika“, str. 82.)

Nemusí-liž i dospělý mnoho přijímati na víru jiných? Kdo poznal a pochopil kdy všechny tajemství přírody? Nepřijal-liž i Spencer vývojné theorie dosud nezdůvodněné — od Darwina? Nesleduje-liž sám „dogmatismu“, když tvrdí, že z „vědění věda má cenu největší“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 36.), a „že nejlépe slouží za kázeň mravní“ (l. c., str. 33.), a že „jeho ethika vývojná jest nyní nutná, když mravní příkazy váhu ztrácejí“? („Dané pravdy mravoučné“, předml., str. 2.) Než tak tomu bývá; vědci, kteří autoritu Boží a Bohem ustanovenou zlehčují, vyhláší svou vlastní autoritu a své mínění za jediné správné. Dle Spencera jest „vychování dítek mravné dosud žalostno a špatno“ (l. c., str. 73.), a to prý proto, že rodičové „z úcty k dogmatům, jež se hodí jediné pro ona století, která je vyslovila“ (l. c., str. 81.), špatně děti své vedou. Věda prý vše to uvede teprve na pravou míru, a to věda jím hlásaná, věda, jež z reformuje dosavadní náboženství. „Nelze pochybovati,“ — dí Spencer, — „že těm pověřám, jež se udržují pod jménem náboženství, věda jest nepřítelem, avšak nikoli pravému náboženství, jež se těmito pověrami pouze hubí. . . Nikoli věda, nýbrž zanedbávání vědy jest beznáboženské. Věnovati se vědě je tichá bohoslužba, tiché poznávání toho, jakou cenu mají věci studované a jakou hodnotu proto má i jich příčina. . . Věda jest nábožná také proto, že dává vznikati hluboké úctě a bezvýjimečné důvěře v onu jednostejnost přírodního dění, kterouž zjevují všechny věci a hlásají. Nahromaděnými zkušenostmi svými nabývá muž vědy úplné víry v nezmenitelné poměry výjevů, v neměnicí se vztah příčiny k následku, v nutnost dobrých nebo zlých výsledků. . . On vidí, že zákony, jimž nám jest se podrobovati, jsou neúprosny i blahodárny. On vidí, že tam, kde trvá shoda s nimi, průběh věcí směřuje vždy ku větší dokonalosti a ku štěstí vyššímu. To nutí jej stále se spoléhati na zákony tyto a on hněvá se, když se jich nešetří. A takto uznává věčnou zákonitost věcí, i potřebu poslouchati jí, dokazuje v sobě, že jest opravdově nábožným. Věda neubezpečuje a neučí nás

dogmaticky, že nemožno pochopiti poslední příčinu všehomíra, ale vede nás k tomu, abychom sami jasně tuto nemožnost poznali, přivádějíc nás v každém směru ke hranicím, přes něž překročiti nám možná není... Proti tradicím a autoritám lidským vede si snad i pyšně, ale před neproniknutelným závojem, jímž absolutné zahaluje, jest věda pokorná, opravdová to pýcha i opravdová pokora. Jen upřímný muž vědy jen ryzí muž vědy, pravíme, může poznati, která mocnost nejvyšší, která se nám zjevuje přírodou, životem a myšlenkou, úplně přesahuje nejen lidské poznání, ale i lidskou schopnost. Soudíme tedy, že věda nejlépe cvičí síly naše, i nejlépe spravuje život náš... Přesvědčení o nezměnitelnosti zákonů děkujeme, že jsme se vybavili z pověr nejhlupejších. Bez vědy byli bychom stále modloslužebnými fetisty, obětovali bychom hekatomy, a smířovali se s bohy ďábelskými. A přece proti této vědě, která nám dala za nízký o věcech názor jisté poznání o velikoleposti všeho stvoření, píše se v našich spisech theologických a zamračeně se na ni pozírá z našich pulpitův... Vědě ukládá se všechna práce, její dovedností, rozvahou a oddaností dobyto všeho pohodlí a všech příjemností; ale ona ustavičně obsluhujíc ostatní, postřkovaná je v pozadí, aby její sestry hrdé mohly vystrkovati svou veteš světu na podiv (rozuměj: staré zděděné náboženství)... Brzy se ale děj rozuzlí a sestry svá místa zamění; hrdé sestry upadnou v zasloužené opovržení, ale věda jsouc uznána za nejvzácnější a nejkrásnější, panovati bude nade všemi.“ (L. c., str. 34. až 37.)

Toť chvalozpěv Spencerův na vědu jakožto prostředek výchovavací, dle vlastních slov jeho krátce načrtnutý! Jsme daleci toho, abychom neuznávali veliké důležitosti vědy. Její rozmach otevřel rozumu obzory dosud neznámé, povznesl ducha lidského, zpříjemnil život. Ale zda také věda sama o sobě bez náboženství a víry mravy zušlechtila? Mravnost tkví ve vůli. Byli učenci,

jimž byla věda nade vše, byla od nich v pravdě
 uznána (dle Spencera) „za nejvzácnější a nejkrásnější“,
 a přece byli pyšní, lakomí, nevraživí, mravně pokleslí.
 Věda sama o sobě vychovala u mnohých chovanců
 domýšlivost, jež se stupňovala ve zpupnost. bezohledné
 kritisování a v opovrhování vši autoritou. Spencer sám
 doznává, že následkem hnutí protestantského rozmnožil
 se počet sekt a nahromadily a roztráštěly se ve vědě
 výchovatelské metody, a že rovněž upadla autorita
 jak papežská, tak i filosofická a učitelská. („Vychování
 rozumové, mravné a tělesné“, str. 39.) Bylo to na
 zušlechtění mravů? Dějiny učí opaku. Nikdy nebyla
 nevázanost, sverepost a pokleslost mravní tak veliká,
 jako když Luther podrobil slovo Boží svobodnému
 úsudku lidského rozumu. Dodnes není lépe. Národové
 kulturní vraždí nemilosrdně a podmaňují si národy
 slabší prostředky, jež jim věda ukázala, aby ze zisku-
 chtivosti zmocnili se pokladů přírodních, o nichž je
 věda poučila. Nikoli! Věda sama o sobě nemůže „nej-
 lépe sloužiti za kázeň mravní“ (l. c., str. 33.), aniž
 může „nejlépe spravovati život náš“. (L. c., str. 36.)
 Věda odhaluje a ukazuje zdroje požitků, ale nedovede
 zkrotiti smyslnosti, jež se bezohledně a sobecky za
 nimi shání, a bez míry jich užívati chce. To dovede
 jen vůle ovládaná vůlí vyšší, vůlí Boží. Ale vůle tato
 musí býti známa, jinak by nemohla býti pravidlem
 jednání pro vůli stvořenou. Musejí býti vysloveny
 i tresty, které stihnou svobodnou vůli stvořenou, kdyby
 se, požívajíc svobody své, vůli Boží nepodvolila.
 Spencer učí, že o mocnosti nejvyšší, tedy ani o její
 vůli, ničeho nevíme, ba nemáme ani schopnosti, aby-
 chom o ní něco zvěděli. Je-li život posmrtný a jaký
 jest, od mocnosti nejvyšší dle Spencera zvěděti ne-
 můžeme, a věda také nás o tom nepoučuje. To prý
 však víme, „že posledním a hlavním pravidlem, podle
 něhož všichni lidé činnost nějakou posuzují, jest,
 plodí-li činnost ta štěstí či bídu“. (L. c., str. 78.) Nuže
 tedy, nevíme-li ničeho o vůli Boží a o jeho mravních
 zásadách, užívejme „všeho pohodlí a všech příjemností,
 jichž nám věda dobyla“, a vychovávejme děti, „aby se
 uchopily bráti se svou cestou světem nynějším“. (L. c.,

str. 76.) Není-liž to věda bezbožecká? Než nikoli! „Muž vědy“ — dle Spencera — „nabývá úplně víry v nezměnitelné poměry výjevů, onť přesvědčení o nezměnitelnosti zákonů děkuje, že se vybavil z pověr nejhoupějších.“ (L. c.) Stále jen řeč o rozvoji, o přizpůsobování se poměrům, jež stále se mění k lepšímu, a tu najednou Spencer, muž vědy, věří v nezměnitelné zákony, ač před tím velebil „vzrůst svobody politické, že povede k pokroku ve výchování, kteréž žákovi dopřává větší volnosti, oproti oné době, „kdy lidé své vyznání víry a výklad jeho přijímali od autority nesmyslné a kdy v církvi bylo (prý) zásadou: „Věř a neptej se!“ (L. c., str. 37, 38.) Jaký tu rozpor! Jaká přetvářka! Boha (absolutno) nepoznáváme, ale nezměnitelné (absolutní) zákony přírodní učí nás poznávati věda; což je to jiného, než veleti: zákony přírodní budtež chovanci Bohem! A není-liž to heslem moderních vychovatelů pokrokových?

Jak soudí o pronesených zásadách paedagogika křesťanská? Jak J. A. Komenský? Dle Dra. Jos. Durdíka „jest u Komenského Bůh smysl vývoje, vzdělanosti, zdokonalování pokroku a vlastní lidskosti. Co lidské jest, má svůj vzor v božském, a touto pravdou podmíněno a vysvětleno jest všechno vyšší snažení, všechna důstojnost a hodnota bytosti lidské. K nejvyššímu cíli může se však člověk vznést jen znenáhla, jen po stupních, k čemuž mu dopomáhá výchování. Člověk má se stáhati Bohu podobným čili obrazem Božím: to jest nejhlavnější tajemství paedagogiky Komenského. Princip její vztahuje se ne přímo k vědeckým účelům člověka, nýbrž k věčnosti jeho, jest princip věčnostní, což neodporuje zásadě užitečnosti. Vědění o Bohu (Spiritualia a Aeterna) jest nejužitečnější, nejdůležitější, nejvýbornější a stojí na prvním místě. K němu směřuje paedagogika a té zase slouží všechna znalost přírodních, umělostí, všechna spekulace a průprava.“ („Věstník České akademie“, roč. I., č. 6., str. 160.) Že Komenský nebyl nepřitelem pokroku, do-

kazuje celá jeho činnost za zdokonalením výchovy a učby. Za dob jeho nebylo jednotnosti církevní autority, ale bylo mnoho sekt, snad více než dnes, a přece tato roztržičnost nevadila mu, aby neprohlásil „v ě d ě n í o B o h u“ za nejlepší a nejvýbornější prostředek výchovy jak mravní tak i rozumové. „U Boha toliko“ — dí — „pravé jest světlo: u lidí, blyští-li se co, jiskřičky jsou, kteréž jim v jejich tam tmách svítily, a něčím se býti zdály; nám, poněvadž svíce hořící (slovo Boží) do rukou dány, co po jiskrách! Nebo, buď že rozmlouvám o světu, o věcech přirozených, nic nejsou než povrchní důmyslové, domnění, hádky. Ale v písmích sám světa pán o svých skutcích velebná tajemství vynáší, a z nejhlubších vnitřností všech viditelných i neviditelných tvorů základy odkrývá . . . Pravá filosofie nic není, než známost pravá Boha a všech skutků jeho, kteráž nikdež jinde kromě v písmích dokonale se nepředkládá.“ („Didaktika“, str. 151—152.) A pak přijde cizinec a oproti paedagogickému velikánu, jakým byl K o m e n s k ý, prohlásí, že o B o h u nic nevíme, ani v ě d ě t i n e m ů ž e m e, a že v ě d a jest nejlepším prostředkem k á z n ě r o z u m o v é a m r a v n í, jež nabude vrchu nad „nejhloupějšími pověrami“ a „panovati bude nade všemi hrdými sestrami, jež upadnou v zasloužené opovržení“, — a č e s k ý učitel vysloví přání: „kéž by čeští učitelé chtěli se přidati k tomuto praporu“! Není-liž to poblouzení? Nemusejí-liž rodičové čeští s K o m e n s k ý m zvolati: „Manases a Efrain, když se užívati mělo dědictví pohanů, šli zbrojně, však sami muži, děti nechavše v místě bezpečném, kdež jim již byl dal pán. Tak tedy i my číňme, a pro kořisti pohanů mdlé mládeže neposílejme. Nebo co, kdyby nám děti naše nepřátelé zbili? neb poranili? neb pozajímali? Ach, máme příkladů žalostných hojně, jak mnohé filosofie Kristu odňala, a na zahubení přivedla.“ („Didaktika“, l. c., str. 155.) To by jistě způsobila i v národě českém Spencerova filosofie, kdyby po přání překladatelově její zásady do výchovy byly uvedeny. Spencerovská zbožňovaná v ě d a nepřipouští a u t o r i t y ve výchově. Nic však tolik nezdů-

razňuje a zdůrazňovati nemůže pravá paedagogika, jako autoritu. „Když jsem si po dlouhých studiích a pracně nasbíraných zkušenostech“ — dí Dupanloup — „učinil otázku: Kterí jsou základové vychování? odpověděla mi nejsvědomitější úvaha: Autorita a úcta.“ (Dr. J. V. Novák a K. Vorovka, „Kniha moudrosti“, str. 91.)

b) Nauka vývojná nepřipouští zasahování jakékoliv autority do výchovy. Tím prý by se vývoj rušil. Vše musí se díti samoděčně dle nezměnitelných, nutných zákonů přírodních. Této nauky přidržel se Spencer ve svém vychovatelství. U něho pozbyly dosavadní prostředky výchovávací, jako: příklad, poučení, rozkaz, výstraha, rada, návyk a tresty, své působivosti. Jediné příjemné následky skutků jedněch a nemilé následky skutků druhých poučují prý chovance, aby prvé konal jakožto dobré, druhých pak se varoval jakožto zlých. „Nižádné hrozby,“ — dí Spencer — „ale mlčelivá, mocná stálost. Vrazí-li si dítě špendlík do prstu, dostaví se bolest. Učiní-li to opět, bude opět týž následek; a tak bez ustání. Ve všech svých stycích s přírodou neorganickou potkává se dítě s touto stálostí nezměnitelnou, která nižádných omluv neslyší, od níž žádného odvolání není, a poznávajíc tuto blahodárnou kázeň, bude se dítě brzy až příliš opatrovati, aby se nižádných přestupků nedopouštělo... Vhodné chování v budoucím životě bude mnohem lépe zajištěno, jestliže hoch porozumí dobrým a zlým následkům dobrých a zlých skutků, než když jim pouze na cizí víru věřiti má.“ („Vychování rozumové, mravné a tělesné“, str. 79. a 83.) Tedy příroda sama, působící svými nezměnitelnými zákony, dítě si vychová. Dítě zkus samo nepříjemné následky skutků poměrům svého okolí neúměrných a příjemné následky skutků úměrných, a zařídí pak budoucně vhodně chování své, čili přizpůsobí se poměrům, jež jsou ve stálém rozvoji, a chování své bude dobré! Vidno, že tu Spencer opovrhne vši autoritou, při níž přece nedospělé dítě na „cizí víru“ věřiti musí; vidno, že povr-

huje vedením kázeňským, svobodným sebeurčením chovance dle vůle na přírodě fysické nezávislé a jakýmikoli stálými, na mravním zákoně založenými zásadami vychovatelskými. Ba, Spencer dle své theorie upírá vůbec možnost docelenosti výchovy v době přítomné. Neboť kdy se vlastně výchova ukončí? Až dítě samo vlastní zkušeností bez „cizí víry“ ve všech poměrech životních nepříjemnými a příjemnými následky skutků svých ku mravní dokonalosti bude přivedeno? Až jako obchodník, jenž úmluvám nedostál aneb příliš vysoko podíl výdělkový vypočítával a tak zákazníky ztrativ citelné ztráty utrpěl a od lakotnosti upustiti musil, pozná, že poměrům společenským nutně jest se přizpůsobiti, aby si život neztrpčilo? Spencer, navazuje na příklad ze života dospělých uvedený, k tomu přizvukuje.

„Z přísloví“ -- praví -- „uváděného tak často v případech podobných: „spálené dítě ohně se bojí“, vidíme nejen, že podobnost mezi touto společenskou kázní a mezi první kázní přirozenou dětskou se všeobecně uznává; než vidíme v tom také vyslovené přesvědčení, že je to k á z e ň n e j v y d a t n ě j š í.“ (L. c., str. 79.) — Tedy čekati, až se dítě spálí (l. c., str. 89.) a nemilé toho následky pocítí, až jiné pobije, tak že ho ze své společnosti, ze hry vyloučí, až zkusí, jak to je, když někdo na vrbu se pověsí (výrok osvědčeného praktického paedagoga na veřejném shromáždění dle skutečnosti), až pro krádež n e l i b o s t r o d i č ů pocítí, kterýžto poslední prostředek Spencer opět a opět zdůrazňuje. (L. c., str. 91.) Ale jak, když dítě nelibosti rodičů, jež se násilnými prostředky neprojeví, nebude si všímati? Spencer tvrdí, že dítě budoucnosti dá na nelibost rodičů nenásilnou, neboť „nelibost rodičů projeví se prostředky násilnými jen, dokud trvati budou doby poměrně barbarské, dokud také děti budou poměrně barbarské, ale bude jeviti se způsobem méně ukrutným v pokročilejším stavu společenském, když také děti mírnějšího vedení jsou poslušny“. (L. c., str. 91.) Dosud tedy děti i veškerá nynější výchova jsou nedokonalé a na stupni nízkém. Teprve až se „všeobecný charakter rodičů a společnosti

zlepší“ (l. c., str. 77.), bude možno požadovati od dětí dokonalosti mravné. „Nečekejte“ — dí Spencer — „od dítěte svého dokonalosti mravné. V letech mladých prochází každý muž vzdělaný údobím povahy mravné, jímž se vyznačovalo plémě barbarské, z něhož pošel. Jako tvářnost dětská, plochý nos, vyhrnuté nozdry, veliké rty, vypoulené oči, malý úhel lícní atd. podobá se ke tvářnosti divošské, tak i dětské jeho náklonnosti. Odtud mezi dětmi obyčejná náklonnost k ukrutnostem, ke krádeži, ke lži — kteréžto náklonnosti tak jako ona tvářnost se zmírní i bez přispění vychovatelského. Nejen nemoudro je, představovati dětem vysoký vzor dobrého chování, ale také nemoudro je k dobrému chování příliš přísně je doháněti.“ (L. c., str. 93.)

Nuže, rodičové křesťanští, děti vaše jsou divochy a vy jste je považovali za úděl Spasitelův, jenž děl: „Nechejte maličkých přijíti ke mně, neboť jejich jest království nebeské!“ Vy jste jim za vzor dobrého chování představovali malého Ježíška, ale to bylo dle Spencera „nemoudré“! Vy jste je při těžkých proviněních trestali tělesně dle slov Písma sv.: „Kdo šetří metly, nenávidí syna svého; ale kdo ho miluje, včas jej trestá“ (Přísl. 13, 24.), to však bylo nevychovatelské a vši důstojnosti nehodné! Měloť vám dle Spencera „postačiti viděti, že děti vaše vždycky zakoušejí přirozených následků svého jednání, a byli byste se uvarovali, abyste děti tak krátce na uzdě drželi, v čemž tak mnozí rodiče chybují. . . Kdybyste se byli snažili, aby děti vaše ve všech případech jistě zakusili přirozených následků svého jednání, byli byste tak s prospěchem i vlastní svou mysl mírnili“! (L. c., str. 94.) Ostatně, rodičové křesťanští, kteří nyní žijete a kteří nevzdali jste se dosud „svých starých ráduv a předsudků“, vy nejste ani „dosti dobří“, abyste děti zdárně vychovali, neboť „existuje průměrná dědičnost chyb, a náruživostem zlým, jímž při dětech brániti máte, sami jste dle Spencera poddáni“! (L. c., str. 74, 75, 76.) Tak, hle, soudí o výchově anglický filosof, a český překladatel jeho spisu „O vychování“ touží v před-

mluvě, „by učitelé čeští přidali se k tomuto praporu novému“!

Co však soudí o takovýchto zásadách vychovatelských arcivychovatel a učitel mládeže české, J. A. Komenský? Celá jeho „Didaktika“ jest protivou a přímým vyvrácením nauky Spencerovy. Nikoli příroda, ale vychovatel má dítě dle vzoru, jak příroda Bohem řízená tvoří, vychovávati a výchovu z á h y počítati a uceliti. „Ovšem pak“ — dí Komenský — „proto mládež do umění hned časně zavazovati sluší, že to v prvním věku nejsnadnější k tomu přístup. Nebo všech přirozených věcí povaha, že se za mládí a za nova snadně ohýbají a se podobí, jak kdo chce; zastaralé pak a zatvrdlé tvořiti, podobiti se nedají. Odkudž ono přísloví: Čemu se nenaučí Jejíček, nenaučí se Jan. Podobně tedy, v kom se pobožnost má vkořeniti, za mlada musí štípena býti; kdo má z nemravů a nezdvořáctví otesán býti, za mlada otesáván býti musí; kdo mnoho v umění moudrosti prospěti má, za mlada mu oči otevřítí a smysl odemknouti třeba, aby dokud chtivost živá, vtip jemný, paměť čerstvá, smyslové jádrní, jádrně všecko prohlédati, a hojnost rozumnosti sobě nashromážditi mohl... A tak jest s lidmi naprosto: čemu si za mládí zvyknou, to se jich do starosti drží, buď že dobré neb zlé jest. Z čehož jde poslední veliká příčina, proč mládež hned, jakž rozumu užívati začíná, v cvičení moudrosti zavazována býti má. Nebezpečenství, neděje-li se to. Poněvadž pak svět, jak Písmo dí, ve zlém leží, čemu než zlému učiti se bude člověk sám od sebe?... A tímž jest, že lidi z mládí zmeškané tak pracno přichází literním uměním i mravům i ovšem pobožnosti učiti... Protož jak komu dítky jeho a šťastný jejich zde i věčně způsob milé jsou, tak s nimi pospíšiti má, aby jeho strůmkové ráje Božího časně, však příhodně a rozšafně, štěpování, zalévání, oklešťování a k zdárnému v moudrosti, ctnostech a pobožnosti zrůstu vedeni byli.“ („Didaktika“, str. 30, 31, 32, 33.) Jak milé, ušlechtilé to nazírání na důstojnost dětskou oproti Spencerovu darwinistickému, chladnému porovnání „tvárnosti dětské“ s tvárností

divoškou! Kde je tu jen stopa po tom, že by bylo čekati, až si příroda nemilými a milými vlastními zkušenostmi dítě sama povlovně vychová?

Komenský celou výchovu buduje na autoritě a stále žádá, aby se na rozum a vůli chovance působilo příkladem, napomínáním, poroučením a trestáním. „Proto mládež evůdce dítky spravovati a napravovati má 1. příkladem ustavičným, sám na sobě živý toho, co se dělati a nedělati má, obraz vždycky dávaje; 2. slovy milými, buď že napomíná, neb poroučí, neb se domlouvá o něco, a žehře, neb i kárá a tresce, aby to vše činěno bylo duchem otcovským ke vzdělání, ne ke zkáze směřujícím; 3. pakli kdo zavilý jest, a povlovnější taková slovná kázeň nestačuje, teprv se přijíti muž a má ke skutečnému trestání metlou neb jinak; avšak vždy to obmysleje, aby zahanbení víc než rány bolelo, a jiní také hanby takové víc než bití aby se báli.“ (L. c., str. 161.) Ač jest Komenský přítelem a zastáncem užívání mírných trestů, přece neštítí se při těžkých proviněních předpisovati tresty přísné. „Naproti tomu zuřivé trestání býti má pro tři věci: 1. Pro nepobožnost, oplzlost, rouhání, a cokoli proti přikázáním Božím čelí. 2. Pro vzpouru, když kdo poroučením učitelovým, neb kohokoli ze starších zhrdaje, naschvál nečiní, co činiti má. 3. Pro pýchu a zámyslnou lenost, neb závist, když kdo od spolutovaryše požádán jsa, poučiti ho nechce.“ (L. c., str. 160.)

Arciučitel a vychovatel český s mírností a vlídností u výchově dle přirozenosti dítek, jež jsou mu „strůmky ráje Božího“, spojuje přísnost a „ostré trestání“, kde se jedná o čest Boží a o autoritu vychovatelovu. Proto nelze výchovu pokrokovou v duchu Spencerově nikdy a nijak uvéstí v souhlas s vychovatelskými zásadami J. A. Komenského. Jsou to dva protilehlé póly, které nelze nijak spojití ani překlenouti. Tam výchova, jež od Boha naprosto odezírá a k užívání života a rozkošnictví vede; zde výchova, jejímž cílem jest Bůh, a poznávání a užívání věcí stvořených

jest jen přípravou a prostředkem k dosažení života věčného — posmrtného.

Kdo přidrží se Spencera, odřekl se Komenského.

„Chtítí“ — praví Dr. Jos. Durdík, první učitel filosofie při české universitě a dosud náš největší filosof — „chtítí od Komenského subtrahovati jeho podklad náboženský, v domněni, že podržíme z něho jen to, co se nám zdá moderním, jest na vlas totéž jako heslo: odstraňme děšť, mámeť vodovod! Jemu jest nesmrtelnost komplementem, důsledkem vezdejška, on ve své přítomnosti se cítí už členem světa transcendentního, bez něhož by svět vezdejší neměl smyslu. Celý nynější život náš jest pouhá průprava k životu budoucímu. Komenský jest upřímným odpůrcem atheismu, ale nejen atheismu, nýbrž i vlažnosti u věcech náboženských, indifferentismu a epikureismu. (Spencer!) Nechť se přání mnohých nyní jinam obracejí, toužících, že by se všeho toho, co Komenský pro výchování a zdokonalení lidstva navrhuje, mohlo dosíci bez nauky křesťanské, vůbec bez náboženství (volná škola!), a nechť si jej podle svého programu vyličují: nic platno, Komenský nebyl jinaký.“ („Věstník České Akademie“, 1892, str. 159.)

Končíme slovy téhož J. A. Komenského dle Písem sv.: „Ulekni se, jestliže proti Bohu mudrovati, a proti umění Božímu vzpínati se nepřestáváš!“ („Didaktika“, str. 158.)



VI. Víra a výchova.

Naříká se na nedostatek charakterů. A přece moderní paedagogika snaží se vyúžitkovati všech vymožeností zkusné duševědy. Studium dítěte zabíhá do šířky i hloubky. Hledají se nové cesty, nové prostředky a pomůcky výchovy. Věda se popularisuje, a nové výzkumy ihned se do škol zavádějí. Úroveň vzdělání se zvyšuje. Arci rozptyluje se tímto množstvím látky duch dítěte nemálo. Ve chvatné touze po nových poznatcích nenaučí se mnohý žák školy obecné správně mluvnicky psáti a nedovede hbitou, úsečnou a lepou formou myšlenky své vyjádřiti. Nicméně jest uznati, že vzdělání mládeže obecně pokročilo.

Dle zásady, že vzdělání mravy ušlechťuje a zjemňuje, bylo by se nadíti, že i m r a v n o s t mládeže stejným krokem se zlepšuje. Než zprávy učitelstva a veřejnosti svědčí o opaku. Bylo by nespravedlivě z mravního neúspěchu viniti výchovu školní. Výchova skládá se z mnohých složek, jež na dorůstající mládež působí. Škola, rodina, ulice, tisk, společnost, příklad — vše to působí na vývoj vůle a rozumu dorostu. Ale vše to se převahou vzdělávání rozumu na úkor vůle změnilo. Proto stále a stále opakuje se heslo: neučte jen, ale také vychovávejte! Není to nic nového. Již H e r b a r t tak volal a naše dosavadní výchova školská řídí se dosud plně duchem Herbartovým, jež L i n d n e r svými učebnicemi vychovatelství kandidátům učitelství vštípil. A přece výsledek není příliš utěšený. Proč asi ?

Inu proto, že Herbart sám více učil, než vychovával. Jemu bylo vyučování prvním a nejdůležitějším prostředkem výchovy. Dítě má si poznatek ujasnit a dle vlastního poznání jednat. Z tohoto poznání prýští dle Herbarta patero praktických ideí: svobody, dokonalosti, blahovůle, práva a odplaty. Tedy vlastní vhléd do věci jest dle něho principem jak poznání, tak i jednání. Ovoce této výchovy všude spatřujeme. Naše mládež jest domýšlivá, kritisuje, a svůj úsudek má za jedině správný. Jest přezrálá a domnívá se, že má jasný poznatek i o věcech, jež schopnost přesného pojmání pro nedostatek zkušenosti u ní přesahují. Dle toho také jedná. Vůle řídí se domnělým jasným poznáním. Odtud onen vzdor, odtud neuctivost k osobám ve společnosti výše postaveným, aneb nevšímavost k nim, nejsou-li s nimi osobně známi, či neujasnili-li si vlastním poznáním, že jsou dokonalí a blahovolní. Duch tento přenáší se na celý společenský život a pěstí se četbou, přednáškami, a z vysokých škol rozlévá se do všech vrstev společenských. Následek jest roztržitost, individualismus. Všichni chtějí míti nejlepší vhléd do věci, nejlepší vůli, a chlubí se nejkorrektnějším a nejušlechtilejším jednáním. Nikdo nechce se podrobiti vyšší pojící autoritě. Proč? Poněvadž výchovou za jedinou autoritu prohlášen v l a s t n í vhléd či vlastní rozum. A rozum ovládá často zájem vlastního prospěchu, a jest mu jasno, že jen tak dojde svého želaného cíle. Stupňuje-li se tento utilitarismus ještě naukami Spencerovými o plnosti života, pak marno jest u člověka, jenž se beztak k sobectví kloní, chtíti altruismem na sympathii založeným vypěstiti charakter nezištný a ušlechtilý.

Moderní paedagogika pochybila, že neuznala a nedocenila výchovného významu v í r y. Vlastní rozum jest principem vzdělání a poznání, ale základem výchovy může býti jen víra v autoritu toho, jenž rozkazy, pokyny a příkladem svým vůli řídí. Čím vychoval S o k r a t e s Athenám tolik charakterních občanů? Svou autoritou, kterou vedl mládež ke ctnosti. Neodvolával se však ke své autoritě jakožto poslednímu principu, ale ke hlasu daimonia, vyšší bytosti, jež jej poučovala,

co měl jako dobré konati a čeho jako zlého zanechat. Hle, víra, a to víra jakás nadpřirozená u vychovatele pohanského, jehož i náš věk velebí! A rovněž P l a t o a A r i s t o t e l e s. V křesťanství sv. A u g u s t i n promlouvá o užitku víry (De utilitate credendi, cap. 1.) tvrdí, že víra jest člověku nevyhnutelně potřebna, že jest nutným základem vědění, a že kdo se domnívá, jako by bez víry vědění nabyl, ten jistě pravého vědění nemá.

Věc jest na snadě. Dětský rozum nechápe a nemůže jasně poznati všech pravd, jež se mu podávají. Rozum tento není dostatečný, aby si ujasnil, co jest duši dobrým a co zlým, co mravně prospívá a co jest záhubným. Čekati, až by dítě vlastním nazíráním to poznalo, bylo by pustiti uzdu všem pochotím a náruživostem. Principem vůle musí býti autorita vychovatelova, jež velí a vůli vede. Rozum arci musí uznati, že tato autorita jest k tomu oprávněna vyšším principem, a že to, co mu velí, jest také správným a k jeho dobrému. Autorita velící musí sama konati, co velí, jinak dítě zmítáno pochotěmi, svádějícími k jednání proti rozkazu, svobodu omezujícím, snadno si ujasní, že není ani potřebno, ani upřímně míněno, co se mu velí, ježto by to jinak vychovatel sám konal. Nevěří-li však vychovatel sám ve vyšší autoritu, jak může žádati víru ve vhodnost, správnost a oprávněnost svého vychovatelského vedení od chovance, jenž každý jeho krok pozoruje, každé jeho slovo dle schopnosti své uvažuje?

Přijímání pravd, které sice schopnost rozumovou přesahují, které však pocházejí od autority, o níž dítě jest přesvědčeno, že ona sama o nich jest přesvědčena a že to upřímně s dítětem myslí, má blahodárný vliv na budoucí charakter. Rozum si uvědomuje, že nemůže vše obsáhnouti, že jsou pravdy, které jeho důvtip přesahují, a učí se skromnosti; vůle se osamostatňuje, a postřehujíc jakožto chtění vhodnost mravních zásad a mravního jednání, působí na rozum, aby vhodnost tuto uznal, a vůle volně ke skutkům přejíti mohla. Posiluje-li se vůle nad to dobrým příkladem, jak tu rozum chráněn, aby nevybočil, jak tu vůle sama

se zušlechťuje ! Není však mocnějších pravd rozum osvěcujících a vůli ušlechťujících nad věroučné a mravoučné pravdy křesťanské. Není vábnějšího příkladu, jenž by vůli dítěte více dojímal, nad příklad života Ježíše Krista.

Odtud ve školní výchově nejlepší vychovatelé velikou důležitost přikládali a dosud u protestantů v Německu přikládají víře křesťanské. Jen v katolickém Rakousku „Volná myšlenka“ náboženskou výchovu ze školy ráda by vytlačila.



V Náboženský cit dle nauky modernistův.

Již delší dobu ozývá se v časopisech paedagogických hlas, aby při vyučování náboženství a při náboženské výchově vůbec kladl se důraz na cit. Jsou to zvláště laikové, kteří tento požadavek kladou. Ba, ustálil se i v praktickém životě názor, že náboženství jest pouze záležitost citu. Čím více ve vzdělanějších třídách mizí rozumová znalost náboženství, tím více se názor tento ustáluje.

Na první pohled zdálo by se, že směr tento má původ svůj v jakési duševní netečnosti vůči osvojování si pravd náboženských. Není však tomu tak. Kořen tkví hlouběji. Ukázal to v obsažné své encyklice „*Pascendi Dominici gregis*“ ze dne 8. září 1907 sv. Otec P i u s X., pojednávaje o n a u k á c h m o d e r n i s t ů v.

Jak vzniká cit náboženský? Nazíráním ideovým. Náboženská pravda se předkládá, rozum ji přijímá a poznává ji v její velikoleposti a kráse, a duše k ní přilne. Od poznání pokračuje duch k citu. Duch pak poznává Boha, jeho vlastnosti a díla jednak z přírody, jednak z učení Ježíše Krista, Syna Božího, či ze zjevení. Co však dí modernismus?

„Východištěm náboženské filosofie“ — dí encyklika — „jest modernistům agnosticismus, t. j. nauka, dle níž rozum lidský omezuje se na jevy či na předměty viditelné a na způsob, jímž se jeví: těchto hranic překročiti nemá ani práva ani moci. Proto nemůže se ani k Bohu povznést, aniž jeho existenci z viditelných

věci poznati. Z toho modernisté dovozují, že Bůh jinak nemůže býti ani předmětem vědy ani podmínkou děje-zpytu.“

Proto prý theologie nenáleží do stupnice věd a na universitu (prof. Masaryk), a vyučování náboženství nenáleží prý do školy, kdež se pěstuje věda (uč. Černý). Odkud se vzaly tyto nauky? Osvojili si je, bohužel, i někteří katoličtí spisovatelé z C o m t e a, jenž učil, že vědecké poznání omezuje se jen na jevy viditelné, a ze S p e n c e r a, jenž prohlásil, „že nemožno nám pochopiti poslední příčinu všehomíra a že absolutno zahaluje se závojem neproniknutelným“.¹) Tomuto „absolutnu“ či „nepoznatelnému“ věnoval Spencer celou první kapitolu ve své „Filosofii souborné“,²) kdež jeho naprostý agnosticismus zřejmě vyniká.³) Zásady Comteovy u nás rozšířil prof. Masaryk; nauky Spencerovy přijali za své učitelé tak zvaní pokrokoví, tak že se Fr. Merta v „Učiteli“, 1901, str. 8., mohl vyjádřiti takto: „Filosofie Spencerova nabývá v poslední době značně přívrženců a těší se u nás veliké oblibě.“ Odtud vysvětluje se onen boj, jenž se vede u nás nejen proti náboženství katolickému, nýbrž proti náboženství křesťanskému vůbec. Neboť k čemu spěje nutně agnosticismus? Papež Pius X. odpovídá v encyklice: k upírání i přirozené theologie jakožto vědy, k upírání všeho nadpřirozeného zjevení, k upírání božské přirozenosti Ježíše Krista a tajemství jeho života a smrti, jeho zmrtvýchvstání a nanebevstoupení, zkrátka k upírání všeho nadpřirozeného a božského v dějinách jeho života. Vidno již, jaké důležitosti nabývá encyklika i u nás.

Ale fakt náboženství jest přece zde, i potřebuje vysvětlení. Modernisté vysvětlují jej hnutím srdce čili c i t e m. „Jelikož jest Bůh předmětem náboženství, jest usuzovati, že víra, začátek to a základ každého náboženství, záležitosti musí v jakémisi nejvnitřnějším c i t u,

¹) „Vychování rozumové, mravné a tělesné“, přeložil J. Úlehla, str. 35.

²) „Filosofie souborná“, přel. Dr. Em. Peroutka.

³) Dr. K. Statečný, Spencerovo „Nepoznatelné“, Praha 1906. (Otisk z „Časop. katol. duchovenstva“. 1906.)

jenž vzniká z potřeby božství. Tato potřeba božství o sobě nemůže náležeti v oblast toho, čeho jsme si vědomi, jelikož se pocífuje jen za jistých příznivých okolností, ale skrývá se napřed vespod vědomí, či, jak se dle moderní filosofie praví, v p o d v ě d o m í; tam skrývá se i její kořen, jehož postihnouti nelze.“ Ale snad se někdo otáže, jak se tato potřeba božství, již prý člověk sám v sobě pocífuje, stává náboženstvím? Modernisté odpovídají: „Vůči n e p o z n a t e l n é m u ať prostírá se mimo člověka a nad viditelnou přírodou, aneb skrývá se uvnitř člověka v p o d v ě d o m í, vzbuzuje potřebu božství v duši, k náboženství náchylné, zvláštní c i t jakýs, aniž tomu, jak fideismus praví, soud rozumu předcházet. Tento cit pojímá samu realitu božskou, a to nejen jakožto svůj předmět, ale i jakožto svou nejhlubší příčinu: člověk sjednocuje se jaksi s Bohem . . . V tomto citu zjevuje se Bůh duším, i jest tento cit zároveň zjevením . . . a jelikož jest Bůh předmětem a zároveň příčinou víry, jedná toto zjevení o Bohu a jest zároveň od Boha, či Bůh je tu zároveň zjevujícím se a zjeveným . . .“ Náboženský c i t, vyvěrající ž i v o t n í v t o m n o s t í z úkrytu p o d v ě d o m í, jest prý zárodkem každého náboženství a zároveň důvodem všeho, co v náboženství kdy bylo a bude. S počátku jest prý c i t ten hrubý a skoro beztvárný, ale ponenáhlu mohutní prý s vývojem života lidského . . . Toť prý původ každého i nadpřirozeného náboženství; žádné z nich není prý leč projevem n á b o ž e n s k é h o c i t u . . . Ale v citu tomto, poněvadž citem jest a nikoli poznáním rozumovým, Bůh prý se člověku sice zjevuje, ale tak neurčitě a temně, že se od podmětu věřícího sotva neb jen pranepatrně rozlišuje. Proto prý jest potřebí, aby c i t ozářen byl jakýmsi světlem, by Bůh z něho vyniknul a se rozpoznal. To prý jest úkolem r o z u m u, jemuž jest mysliti a analysovat; rozumem prý člověk životní jevy, jež v jeho nitru vznikají, napřed převádí na představy, po té pak je slovy vyjadřuje. Odtud běžné rčení modernistů, že jest věřícímu člověku víru svou s i m y s l i t i . . . Rozum napřed vyjadřuje cit větou prostou a obecně srozumitelnou, po té však, přemítav,

větami druhotnými, vybroušenějšími a přesnějšími. Byly-li konečně tyto druhotné věty od nejvyššího učitelského úřadu církve prohlášeny, tvoří dogma.

Dogma vyvíjí se postupem víry. Proto žádají modernisté, „aby dogmata a jejich vývoj v soulad uvedena byla s vědou a historií“. Co pak se katechese týká, žádají, „aby v katechetických knihách (katechismech) jen ta dogmata se uváděla, která byla zreformována a chápavosti lidu jsou přiměřena“.

V tom jest ovšem mnoho poblouzení. Všeliká nadpřirozená povaha náboženství se tak ničí, a všechna náboženství se považují za stejně dobrá. Vrtkavý a nestálý cit má se za původ všelikého náboženství, a zapomíná se, že — jak dí encyklika — „cit vzniká v duši teprve, když rozum nebo zevnější smysly předmět předložily“. Jelikož se Bůh citem člověku jen temně a neurčitě projevuje, potřebí prý rozumu, aby osvěcoval a cit ten přesně formuloval. Hle, věda jest prý povolána, aby víru a náboženství reformovala! Toť heslo všech pokrokových vychovatelů moderních! Naučili se tomu od Spencera co do vývoje a co do přizpůsobení se všeho, i náboženství, okolnostem času a místa, myšlení a cítění. Co do vysvětlení náboženství pouhým citem jsou žáky Schleiermacherovými, svobodomyšlného pastora protestantského. Týž učil, že náboženství není věci poznání ani chtění, nýbrž záležitostí srdce. Citem projevuje se dle něho přítomnost Nekonečna, citem postřehujeme Božstvo bezprostředně. Dogmata jsou mu popisy zbožného hnutí a povstávají tím, že člověk o náboženských citech uvažuje, činí pokus je vyložití, představami a slovy je vyjádřiti. Pojmy a základní věty theologie mají prý platnost jako označení a vylíčení citů, nikoli jako poznatky, jež prý pro nezbytné anthropomorfismy jsou úplně pro vědu nevhodny. Kdo prý poučky náboženské pojímá jako vědu, upadá v planou mythologii. Theologie jako skutečná věda o Bohu jest prý nemožna. Ve vývoji náboženství jest prý rozeznávatí tři stupně dle toho, jak se svět představuje: buď je totiž náboženství jen chaos, nebo mnohost: fetišismus a polytheismus nebo

jednota: h e n o t h e i s m u s, m o n o t h e i s m u s. Toť nauky, jež se mladé intelligenci české přednášejí, neboť Falckenbergovy „Dějiny filosofie“, v nichž se tato soustava chválí (str. 603.), jsou od Dra. Frant. Procházky přeloženy do češtiny a slouží studujícím filosofie za příručku. Podobnou nauku hlásá ve spisech svých i prof. Masaryk, jak Konečný z jeho spisů dokázal; Klinnebergův spis o náboženství jakožto citu rovněž do češtiny přeložen a v intelligenci rozšířen; konečně hojnými povídkami a romány („Spása“ Jiř. Sumína) vyličuje se náboženství jako projev citu lidového, a to zvráceného. Ký div, že modernismus v myšlení a v praxi i v národě českém dosti jest rozšířen, a že encyklika, jež přímo sice čelí proti poblouzení katolíků v jiných zemích (Fogazzaro, Murri, Tyrrel, Brunetière, Ollé-Laprune, Fonsegrive, Laberthonnière, Loisy, Blondel a j.), i u nás — jak řečeno — důležitosti jest nemalé!

Cit podporuje vůli, aby náboženské pravdy, jež rozum poznal, ve skutek uvedla; zaněcuje duši, aby si náboženské pravdy a dobré skutky dle těchto pravd oblíbila; jest mocnou vzpružinou při výchově nábožensko-mravní vůbec, ale netvoří náboženství o sobě, ani nevyčerpává vlivu, jaký náboženství při výchově náleží. Proto není správně, když v učebnicích pedagogiky vykazuje se náboženství místo jen mezi city. Náboženství jest popředně vychovávacím prostředkem rozumu, neboť se jedná o pravdy neméně zdůvodněné, jako jsou pravdy ostatních oborů vědeckých; jest prostředkem výchovy vůle, neboť bez náboženství postrádá morálka pevného základu, a výchova všech národův evropských spočívá fakticky na nábožensko-mravních zásadách křesťanských, ať se to komu líbí či nikoli; náboženství jest ve vůli i prostředkem výchovy citu nejušlechtilejšího, odnášejícího se k Bohu a k věcem božským, nad něž nezkažený duch lidský nezná předmětu vznešenějšího. Proto náleží náboženství tam, kde se dle zásad zdravé pedagogiky všechny mohutnosti chovancovy a to všestranně pěstiti mají, totiž do školy, a jest nepedagogické, chtěti je odtud vyloučiti.

Snaha, omeziti náboženství na cit, jest snahou oklamati veřejnost, aby uznala, jako by náboženství bylo záležitostí subjektivního citu každého jednotlivce, a to záležitostí soukromou, nezávaznou, řádu přirozeného; čili — jinak řečeno — jest snahou odkřesťaniti výchovu a společnost.

Proto vykonal sv. Otec P i u s X., zavrhnuv encyklikou „Pascendi“ autoritativně snahu tu — byť snad z neprozíravosti od některých katolíků jinak dobře míněnou — čin dalekosáhlého, nejen theoretického, ale i praktického významu.¹⁾

¹⁾ Překlad encykliky „Pascendi“ do češtiny vydal autor této knihy r. 1908 v Olomouci. Téhož roku Dr. Eug. Kadet řávek vydal v Praze spisek „Rozbor a obrana encykliky sv. Otce Pia X. o názorech modernistů“. R. 1911 vydalo „Dědictví sv. Prokopa“ v Praze spis P. Václ. Smolíka Č. SS. R. „Encyklika J. Sv. papeže Pia X. „Pascendi Dominici gregis“ o učení modernistův“, za nějž dostalo se autorovi pochvalného listu papežského.



VI. Výchova ku práci.

Má-li paedagogika býti vědou, musí nutně spočívat na nezvratných zásadách rozumových, jež tvoří předpoklad každé vědy. Pro paedagogiku tkví tyto zásady v přirozenosti dítěte. Nikdo snad tolik nezdůrazňoval, aby se dítky dle své přirozenosti vychovávaly, jako K o m e n s k ý. A přece se u nás dosud tak neděje. Přirozenost dítěte žádá, aby se jeho schopnosti a síly jak duševní tak tělesné stejnoměrně cvičily a vyvíjely, a přece škola naše dosud napíná jen síly duševní a snaží se rovnováhu zjednatí hrami a tělocvikem. To sice jakž takž vyhovuje zachování zdraví jednotlivých dítek, ale nikterak nevyhovuje cíli výchovy, jaký stanoví naše doba. Bylo-li kdy potřebí, aby se uplatňovala přirozená zásada, že jest člověk tvorem společenským, je to jistě v době přítomné. Ba, doba naše jednotlivce přímo nutí, aby za určitým cílem — zjednatí si totiž, čeho k živobytí potřebí — síly své nejen duševní, ale i tělesné co nejusilovněji napínali. Nutnost tu přivodil neobyčejný rozmach věd přírodních. Následkem rozvoje mechaniky a nových objevů fyzikálních nastal ve výrobě a na světovém trhu úplný převrat, tak že dnes může se s úspěchem slušné existence dodělati jen ten, kdo byl vychován k oduševnělé a vytrvalé práci výrobní.

To — zdá se mi — bylo u nás dosud málo pochopeno. Odtud takový příliv našeho dorostu k práci duševní, co zatím v práci výrobní pokrok, jakého by

početnost národa vyžadovala, velmi se postrádá. Jsme národem historismem odchovaným. Žijeme v minulosti, ve slavných předcích svých, ale málo všímáme si chladné přítomnosti. Obraznost, hned z mládí historickými povídkami zanícená, doprovází lid náš a ještě více inteligenci i ve věku pozdějším. I libují si přes-
příliš v tom, co obrazivost živí: v řečnění o slavných předcích, ve výletech, v koncertech, v divadle, ve sle-
tech a tancích, a chladný rozum při tom trpí, přesná práce ztrácí svou radostnost, jmění národní se roz-
kutálí a blahobyť se nezvyšuje, ale vzrůstá armáda dělníků námezdních. Naše výchova jest ideální, ale málo časová.

Tento směr výchovy není nový. I u Řeků vedena mládež směrem po výtce ideálním; časovým pak jen potud, pokud bylo nutno, aby dostalo se státu silných a chrabrých vojáků. Fantasie odkájena básnictvím a uměny; touze po zábavě činěno zadost hrami olym-
pickými. V Římě bylo nejinak. Lid volal jen po chlebě a hrách — panem et circenses — a kdo mu je dal, ten jím vládl.

Ale tehdy byly poměry jiné. Výchovy dostávalo se jen třídám vyšším; lid z ní byl vyloučen: otročil, a dostávalo se mu za to jakés takés obživy.

Dnes jinak. Výchova stala se, díky Bohu, draho-
cenným statkem všech tříd společenských. To způsobilo křesťanství a s ním spojená věda. Ale věda po-
kračuje. Populace vzrůstá, neboť věda lékařská odstra-
nila namnoze profylaktickými prostředky nebezpečí šíření se nákazy nemocniční. Prohlášení neomezené svobody u provozování živnosti přivodilo sice zápolení ve všech odvětvích práce výrobní, ale způsobilo také nejistotu v živnostech a v opatrování potřeb životních. Při tom pak zůstala výchova sice ideální, ale méně časovou a praktickou.

Mezi učební předměty škol obecných zařazeny jsou sice ruční práce ženské pro dívky, ale není tu dosud zmínky o výrobní práci pro hochy, ba není jí ani v učební osnově pro školy měštanské, které přece dle § 17. říš. škol. zákona z r. 1869 mají slou-

žiti potřebám průmyslnickým a rolnickým. Následky se dostavují. Máme ze škol těchto hojně písařů, dozorců a sluhů při úřadech a v závodech průmyslových, také hojně dohlížitelů při zemědělství, ale málo rolníků, kteří by, vybyvše školy ty, byli se vyšinuli oduševnělou prací ruční na majetné zemědělce; málo živnostníků a řemeslníků, kteří by rukodělnou prací byli se povznesli k rozsáhlým závodům. Ba, u mládeže školní pozorovati jakousi nechť i odpor proti práci výrobní, což platí zvláště o žácích škol měšťanských a středních. To jest jistě výchova pochybená, neboť „vychování“ — dí U š i n s k ý — „má v člověku vypěstovati zvyk p r a c o v a t i a lásku k p r á c i, a má mu poskytnouti možnosti, aby si v živobytí práci našel“. K o m e n s k ý pak dí, že „co děláno býti má, děláním nejlépe se ukazuje“ („Didakt. anal“, str. 17.), a že „porozuměného hned jest užívati“. Nedostačí tedy jen názorně vyučovati, ale třeba práce. „Není dosti“ — dí tento arciučitel — „prohlédati v školách věci, a jak co ve světě neb v knihách jest, vyrozumívati; p r á c e také, a to rozličné, uměti potřeba rukama, nohama.“

A věru sličně to k přirozenosti dětské přiléhá. Pozorujme dítě, dokud se mu ještě výchovy školské nedostalo. Slyší-li mluvíti o pracích polních a domácích, pilně naslouchá; vidí-li práce ty konati, napodobuje je svým způsobem. Nejinak vede si, když pozorovalo koláře, zámečníka, kováře, zedníka, dlaždiče. Chápe se práce, aby jim pomáhalo a síly své uplatnilo. Nevšímají-li si ho, provádí práce samo dle svých sil a dle svého nazírání. Zdálo by se, že si hraje; ale nehraje si, nýbrž s celou vážností domnívá se, že pracuje. Odpovídá-li na danou otázku, že si hraje, činí tak proto, že to od dospělých slýchalo. Ale jinak dobře rozeznává mezi hrou, na př. na houpačku, v míč, slepou bábu a jiné, a mezi prací, již po vzoru dospělých konati se snaží. Není pochybnosti, že přirozené mohutnosti dítěte čelí účelným napětím k opravdové práci výrobní, a že touha po hře není jediným a hlavním sklonem povahy dětské. Proto nutno oba přirozené sklony pěstiti. Dosud však pěstěn jen sklon k hram a tělocviku, z čehož zmíněná netečnost, neváž-

nost, ba nechť k práci rukodělné či výrobní u mládeže se vyvinula.

A přece není vliv her na výchovu leč nepatrný. Hry zaměstnávají, oživují i šlechtí fantasii a bystří smysly. Ale na vůli působí jen potud, pokud skýtají umu látku, z níž tento tvoří ideje, kterými pak na vůli působí. Hry nevytyčují vůli meze, jsou svobodny a nenuceny; ale účelná a spořádaná práce dává žádostem a vůli určitý směr a budí vědomí povinnosti. Nevázanost vůle, jaká se při hrách jeví, může vésti při jednostranné výchově v tomto směru i k úplnému se odklonění od vážné práce duševní a tělesné, jak se toho mnohé příklady vyskytují. Ale práce má vždy svůj výchovný vliv. „Práce“ — dí praktický Angličan *Smiles* ve svém „Charakteru“ — „jest nejlepší vychovatelkou praktické povahy. Způsobuje a cvičí nás v poslušnosti, v sebevládě, v pozornosti, pilnosti a vytrvalosti, dodávajíc každému obratnosti a zručnosti ve zvláštním oboru jeho, i schopnosti a znalosti v jednání a zájmech obecného života.“ Proto jest práce tělesná již v útlém mládí prostředkem vychovávacím na výsost důležitým a musí býti i ve škole uplatněna, nemá-li tato plniti školy vyšší posluchačstvem, tělesné práci nezvyklým, pro něž však stát dostatečného zaměstnání duševního nemá.

Škola obecná, měšťanská, střední musejí býti upraveny tak, aby se s prací duševní střídala práce tělesná, a by dána byla možnost, by se mohly budit zájmy a vyvinouti schopnosti pro ten který obor práce lidské u žáků již v mládí, dle nichž by si budoucí své povolání zvolili. Mnohý, jenž po celý život v oboru intelektuálním zůstává trpaslíkem, mohl býti jistě v oboru práce výrobní velikánem, kdyby jeho schopnost k ní následkem pochybené výchovy nebyla zakrněla. Ale u nás dosud vše, co studuje, chce býti „pánem“.

Práce ruční od oné doby, kdy ji Spasitel příkladem svým posvětil, ve školách křesťanských s výchovou duševní úzce se pojívala. Bylo tak při školách klášterních, zvláště benediktinských. Ve středověku byly cechy dobrými středisky výchovy mládeže jak

tělesné tak duševní. Škola moderní odcizila mládež životu praktickému, poněvadž nevyrostla z lidu. Již r. 1878 předpovídal jí to Jos. L u k a s ve spise „Der Schulmeister von Sadowa“. Byl za to u německého národa kaceřován, ale zkušenost dala mu za pravdu. Moderní škola ničí svéráznost duchů, nivelisuje, odcizuje děti povolání svých vlastních rodičů, kazí rolnictvo a ničí rozvoj průmyslu, vyrábí učený proletariát — toť myšlenky Lukasovy. V podstatě se nyní tyto vady školy moderní uznávají, a proto ozývá se všude hlas po výchově individuelní a po slučování duševní výchovy ve školách s výchovou ku pracím výrobním.

V ohledu poslednějším vyšel v Evropě popud z Finska, kdež r. 1866 jal se C y g n a e u s práce ruční do škol zaváděti; po té rozšiřovány zvláště dánským rytmistrem Clausonem K a a s e m po Dánsku a Německu. Od několika let dostává se i v Anglii podpory odborům ručních prací při školách státních. Tam totiž stát ve školách obecných závaznými předměty učebnými zavedl jen čtení, psaní, počty, a ve vyšších třídách pro chlapce kreslení, pro dívky ženské ruční práce; zavedení ještě jiných odborů ponechává místním školním úřadům. I zavedeny mimo jiné třídní odbory i ruční práce výrobní a uvedeny v úzké spojení s kreslením, vědami přírodními, zeměpisem a měřictvím. Odbory pro ruční práce volí si žák sám. Po návrhu státních školních inspektorů dostává se těmto odborům podpory státní. Práce počínají z pravidla v 5.—6. roce a trvají dle různých stupňů škol 2—4 roční běhy. Jsou k tomu zvláštní dílny, kde má každý žák své místo k uložení nástrojů, předmětů, na nichž pracuje, a výkresů, dle nichž pracuje. Základem kterékoli práce jest vždy výkres, žákem provedený. Učiteli jsou umělečtí průmyslníci, vycvičení na různých kursech; někteří z nich vybyli semináře ručních prací v Nääsu ve Švédsku neb v Lipsku. Vyučování děje se pro každé dítě půl dne v týdnu, asi 3 hodiny. Při 5 vyučovacích dnech možno tak asi 400 žáků týdně v ručních pracích vyučovati. Školy odborné, kdež ovšem pojí se práce duševní s prací výrobní, nená-

ležeji v obor této rozpravy. Zde jedná se jen o to, zda zařaditi jest k vůli zdárné výchově již na školách obecných a měšťanských výrobní ruční práce jako předmět do osnovy učební. Zkušenosti v Anglii s třídními odbory nabyté velmi to doporučují. Ukázalo se, že se ručními pracemi duševní mohutnosti žáků zbystřily a že sesílily, následkem čehož pak žáci zkoušky z předmětů vědeckých lépe a jistěji konali než dříve. Mimo to zvýšila se u nich úcta k práci výrobné a usnadnila jim volbu řemesla a živnosti, jimž se po vybytí školy obecné věnovali.

Zmíniti jest se též o tak zv. „V z o r n é š k o l e“ v Bruselu. Tam se vyučování ručním pracím připíná úzce k zaměstnání dle metody Froeblovy. Do šestého roku baví se mládež obvyklými pracemi froeblovskými. Od šestého do desátého roku zabývají se žáci kartonáží, t. j. vystřihováním a lepením papírových vzorků dle tvarů geometrických a ornamentálních; mezi rokem desátým a dvanáctým vyřezávají ze dřeva; ve vyšších třídách konají již umělé a ozdobné práce ze dřeva, kovu a jiných látek. I zde nabyto zkušenosti, že duševní a tělesné mohutnosti dítek harmonicky sesilují, že dává se žactvu příležitost, aby uplatnilo své zvláštní vlohy pro určitý obor práce duševní neb tělesné a připravovalo se k budoucímu povolání, a že odstranila se nechť ku práci řemeslné a výrobní vůbec. Pochod je ten, že od her froeblovských pokračuje se k práci vážné. Předpokládá se tedy, že až do šestého roku rozpoložena jest přirozenost dítěte jen ke hře. Tomu však — jak z pozorování přirozenosti dítěte ukázáno — není tak. Dítě již v útlém mládí podává úkony nejen hry, nýbrž i vážné práce, a rozlišuje hru od práce. Proto musí v pravdě přirozená výchova pěstiti obojí stránku.

U nás, bohužel, v ohledu zmíněném dosud velmi málo vykonáno. Pořádány sice pracovní kursy pro učitele v Praze a jiných městech Čech, na Moravě pak v Blansku, ve Studénce ve Slezsku a jinde, kdež byli vyučováni účastníci truhlářství, řezbářství, modelování, lupenkářství, aby po vzoru cizozemském i do

škol našich ruční práce výrobní zaváděli, ale širší veřejnost neprojevila pro tuto stránku výchovy žádného zájmu. Proč? Zdá se nám, že proto, poněvadž se věc nevyvinula z přirozenosti našeho lidu. Anglie, Belgie, Německo jsou státy převahou průmyslné, kdež pro průmysl i v širokých vrstvách lidových jest čilý zájem. Náš lid jest však po většině rolnický, řemeslnický a dělnický, a jest jej teprve k průmyslu vychovávat, aby i v tom s ostatními národy závoditi mohl. Proto měla by výchova naší mládeže býti samorostlá a národní. Netřeba nám jistě po cizině se ohlížeti. K o m e n s k ý svou „Českou didaktiku“ věnoval národu českému a chtěl, aby jeho mládež dle svéráznosti české k pracím ručním byla naváděna. V čem však pozůstávala tato svéráznost česká? B a r t o š pro Moravu ve svých rozpravách lidopisných velmi krásně ji vylicuje. Náš rolník na jaře, v létě a na podzim pracoval na poli, v zimě hotovil si náradí a nábytek, co zatím ženy předly, plátno tkaly a šaty šily. Děti učily se pracím těm od rodičů. Ve škole učilo se ovšem jen náboženství, čtení, psaní, mluvnici, a nebylo tu věd přírodních, neboť ty se vyvinuly teprve později. Nesmí se však zapomenouti, že u nás teprve v letech třicátých minulého století vydal Svatopluk P r e s l první „Rostlinář“, první nerostopis, živočichopis a učebnici lučby, tak že staré škole chyběly naprosto všelike pomůcky přírodovědecké. Ale mýlil by se velmi, kdo by se domníval, že lid náš a naše mládež neznala přírody. Věděla z rostlinopisu, ze živočichopisu i půdoznalství pro praktický život více, než vyučený gymnasista neb realista. Pro každou, jakkoliv užitečnou rostlinu měl lid náš své názvosloví, jak je pro Hanáky velmi pěkně zaznamenal spisovatel Jan Vyhlídal; znal její vlastnosti, její užitečnost; věděl, jak ji pěstiti, jak ji zužitkovati. Znal domácí, polní, lesní zvířata z vlastního názoru a ve všem tom poučoval příležitostně své syny a dcery. Tu přišla škola nová. Vydány učebnice a čítanky, jež pracovány v úzkých zdech městských bytův a k nimž čerpána látka z knih. Zavedeno názvosloví pražské, mnoho názvů vymyšleno, z názvů a zkušeností lidových a svérázných ničeho nepojato. Přišel učitel, neznalý zvykův

a duše lidu; učil dle článkův a obrazů v dusné učírně, a děti nechápaly a žádného zájmu nejevily. Vždyť jim to bylo vše tak cizí! A přece to již z názoru dávno znaly, ale učitel neznal duše jejich a okolí, v němž vyrostly. Poznávaly řemesla a práce z obrazův, ale komu napadlo vyvésti je na dvůr, do zahrady, na pole, do dílny, aby samy vlastní postřehou vše si osvojily? Učitel neměl dostatečné průpravy, a nemá jí dosud.

Již dlouho trvá škola moderní, a přece dosud nikomu nenapadlo, zavést na průpravách české lidoznalství dle různých odstínů krajinných, aby kandidáti poznali, v jakém okolí vyrostlo dítě, jež péči jejich bude svěřeno. A přece dí K o m e n s k ý, že „v celém běhu učení vše tak má býti rozloženo, aby žáci ke zkoušování vlastními smysly a vlastním rozumem byli přiváděni“.

Odcizení duší dětských praktickému životu a přírodě se dostavilo. Noviny píší, že jest v Berlíně 70 procent školních dětí, jež nevědí, jak se chléb peče, a nerozeznají druhův obilí na poli od sebe. Nechceme tvrditi, že by tak bylo i u dětí v některém městě českém. Škola česká vykonala veliký úkol, jak dosvědčuje šetření statistické z r. 1900 za příčinou soupisu osob k volbě dle všeobecného řádu volebního oprávněných. Jestli u Čechů ze všech národů rakouských nejméně analfabetů. Kdežto Němci jich mají 6 proc., Poláci 47 proc., Rusíni 76 proc., Srbové a Charváti 73 proc., Italové 16 proc., Rumuni 85 proc. a rakouští Maďaři 60 proc., mají jich Čechové jen 3 proc. V letech 1905—6 vystěhovalo se do Ameriky 13.000 Čechů a z těch bylo jen 2 proc. analfabetův. Krásné to jistě svědectví pro školství české. Ovšem, nesmí se zase zapomenouti, že na tom má také zásluhu katolický tisk, který vniká právě do nejnižších vrstev lidových. Ač tedy nejn nutnější pro život vzdělání u lidu našeho do šířky utěšeně roste, jest přece na výsost si přát, aby lidová výchova se prohloubila na mravní a hospodářský prospěch národa. Z krajin našich celé spousty dělného lidu musejí odcházeti po práci do ciziny, poněvadž si nedovedli doma zajistiti hospodářskou existenci. Nebylo by to na škodu, kdyby si v cizině

dovedli zabezpečiti vynikající živnost. Ale většina z nich zůstává tam neustále odkázána na hmotnou práci mzdovou a vrací se zhusta zmrzačena a vysílena do vlasti. Cizina chválí fysickou zdatnost českých dělníkův, ale haní jejich touhu po zábavě a nehospodárnost. A tu již jeví se nedostatek výchovy k oduševnělé práci výrobní. Ostatně i doma pocíujeme tento nedostatek. Náš rolník jest sice pracovitý, ale jen ztěžka přístupný zemědělskému pokroku, jenž vyplynul z rozvoje ve vědách přírodních. Příčina jest, že nebyl zájem pro to buzen již ve škole obecné. Máme školy rolnické, velikým nákladem zbudované, ale návštěva je slabá. Příčina je tatáž. Otcové, zvyklí na ruční práci rolnickou, nebyli vedeni k práci oduševnělé, a mimo to zkušenost, že absolventi škol hospodářských nechtěli více ruční práce konati, od škol těch mnohé odpudila. Máme hospodářské školy opakovací, ale jak třeba jinochy do nich nutiti a jak se tu vyučování děje, je dostatečně známo. Schází zájem, a to proto, že v době výchovy školské nebyla mládež naváděna k promyšlené a uspořádané práci rolnické. Jak tu pomoci?

Jest popředně činiti rozdíl mezi dětmi kruhů městských, jež pravděpodobně nestanou se rolníky, a mezi dětmi, jimž bude kdys rolnictví jistě aneb aspoň některým z nich nejpravděpodobněji povoláním společenským. Co do prvnějších bylo by se řídit zásadou Lockeovou, že jim fysická práce rolnická má poskytovat oddech a zotavení, aby jejich síly nebyly tímž směrem stále zaměstnávány. Zde jest na místě nenucená práce v zahradě a na poli, řízená za tím účelem, aby se u mládeže vzbudila úcta ku práci rolnické a ke stavu selskému, a při tom aby došla ku přesvědčení, že se práce rolnická dobře dá spojití se zaměstnáním duševním. Případně dí o tom L o c k e ve svých „Myšlenkách o výchování a studování“ (Knihovna paedag. klasiků, str. 196.): „Velicí mužové u starých národů rozuměli velmi dobře tomu, jak smířiti ruční práci se státními záležitostmi, a neviděli v tom újmu své důstojnosti, činiti onu zotavením z těchto. Čím nejobecněji se zaměstnávali a bavili ve chvílích prázdně, bylo rolnictví. Gideon mezi židy byl povolán z mlatu,

jako Cincinnatus mezi Římany od pluhu, aby veleli vojákům své země proti nepříteli; a jest zřejmo, že dovedné zacházení cepem a pluhem a okolnost, že dobře pracovali těmito nástroji, nebyla na závadu jejich zručnosti ve zbrani, a nečinila je méně schopnými ve válečném a vladařském umění. Byli právě tak velikými vojevůdci a státníky, jako hospodáři. Kato starší, který tak znamenitě spravoval všechny hlavní úřady v obci pospolité, zůstavil nám svědectví z vlastní ruky, jak byl zkušený ve věcech rolnictví . . . Cyrus zahradnictví tak málo považoval pod důstojností a velikostí trůnu, že ukazoval Xenofontovi veliké pole ovocných stromů, jež vesměs sám byl sázel.“ V případě tomto byla by práce rolnická více zábavou a osvěžením.

Ale jinak bylo by si počínati u výchově těch dětí, jimž bude rolnictví kdys povoláním. Zde nabývá výchova ku práci rázu vážného a vyžaduje postupu methodického. Již biskup K i n d e r m a n n, jenž o rakouské školství získal si zásluh velikých, chtěl, aby ruční, tedy i rolnické práce do škol obecných byly zavedeny. Předchůdcem měl filantropistu S a l z m a n n a, jenž ve své „Račince“ velmi pěkně učil, že vychovatel má voditi dítky na dvůr, do chléva, do zahrady, na pole, aby zde poznaly názorně, co k hospodářství náleží a jak se co dělá. Ale nejlépe, zdá se mi, vystihl praktickou výchovu dítěte k práci dle jeho přirozenosti a dle sociálního významu práce Jean Jacques R o u s s e a u, jenž ve svém vychovatelském díle „Emil“, jinak nekřesťanském, takto napsal: „Až Emil se bude učití svému řemeslu, budu se učití s ním, nebo jsem přesvědčen, že nebude se učití nikdy tak dobře, jako když se učíme pospolu. Půjdeme tedy do učení oba najednou; nechceme, aby se s námi zacházelo jako s pány, nýbrž jako s pravými učni, kteří nejsou učni pouze ze žertu: proč bychom jimi nebyli do opravdy? Car Petr byl tesařem v loděnici a bubeníkem ve svém vlastním vojště: myslíš, že tento kníže není ti roveň rodem nebo zásluhami? Chápete, že tuto otázku nekladu Emilovi, nýbrž tobě, milý čtenáři, ať jsi čímkoli . . .“ (Knihovna paedag. klassiků, str. 257.) „ . . . Na neštěstí nemůžeme strávití všechn svůj čas v dílně.

Nejsme pouze učedníky v řemesle, jsme učedníky jako lidé a doba učení při posledním řemesle jest delší a obtížnější než při řemesle prvním. Co učiníme tedy? Vezmeme-li si každodenně na hodinu truhláře tak, jako se běře na hodinu učitel tance? Nikoliv, pak bychom nebyli učedníky, nýbrž žáky, a naše ctižádost nezáleží tak v tom, abychom se naučili truhlářství, jako spíše v tom, abychom se povznesli ke stavu truhlářskému. Jsem tedy toho mínění, abychom strávili nejméně jeden nebo dva celé dny v témdni u truhláře, abychom byli u něho dříve, než se začne pracovati, abychom jedli u jeho stolu, abychom pracovali dle jeho předpisu, a když nám bylo popráno, večereti s jeho rodinou, abychom se vrátili na odpočinek do svých tvrdých postelí. Takovým způsobem můžeme se vyučiti více řemeslům najednou, můžeme cvičiti se v práci a nemusíme při tom zanedbávati učení druhého.“ (Str. 258.)

Rousseau vyslovil tu všeobecný pokyn, kterak by bylo přirozeně vychovávat ku práci vůbec, jak rolnické, tak řemeslné a živnostenské.

Četně zřizují se nyní na našem venkově tak zvaná vzorná hospodářství, aneb jistě najdou se rolníci zámožnější s hospodářstvím upravenějším. Tam uved' učitel několikrát žáky své po skupinách. Nebudiž tu učitelem, ale spolu učněm. Majitel hospodářství ať uvede dítky na dvůr, do chléva, do zahrady, na pole. Ať vše ukáže a odpovídá k jejich dotazům, ukájí jejich zvědavost. I učitel na to neb ono se dotazuj. Rovněž čiň učitelka se žákyněmi, uvádějíc je do kuchyně, na dvůr, do zahrady. Co dítky viděly, ať ve škole vypovídají a vypravují. Učitel uvede nabyté zkušenosti ve spojení s učivem přírodopisným a fysikálním a doplní je naukou o vypočítávání nákladu a zisku, o cenách tržních, o vedení knih, o nynějších poměrech rolnických a žádoucí jich opravě; ovšem přiměřeně vzdělání žákův a jejich chápavosti. Po té ať navštíví děti hospodářství malorolníka, pak rodinu domkáře a zemědělského dělníka, aby i zde poměry poznaly. Můžeť syn některého malorolníka, domkáře, dělníka spolužáky své na popud učitele s přivolením otcovým pozvati a učitel skupinu žáků doprovodí. Rozhovor

může započítí hoch, jenž spolužáky pozval, ukazuje jim a vypravuje, co mají na dvoře, ve chlívě, v zahradě, co jídají, kolik jim dobytek dává užitku atd. Učitel při tom zapře rozhovor s hospodářem, učitelka s hospodyní. Ve škole opět vyptá se učitel po zkušenostech, neopomine doplniti a vzbuditi zájem a sympathii pro příčinlivou a čestnou, ač méně výnosnou práci lidí chudších.

Tak bezprostředním nazíráním učiní se zadost zásadě K o m e n s k é h o, že „jest ve školách prohlédati věci a jak co ve světě jest, vyrozumívati“, ale praktická výchova nikterak se nezakončuje. Zbývá naplniti druhý díl úkolu, jež K o m e n s k ý vymezuje slovy: „Práce také, a to rozličné, uměti potřeba rukama, nohama atd.“ K názoru přistoupiti musí cvik.

Továrník John P a t t e r s o n v Daytonu (Ohio) v Americe dobře rozpoznal výchovnou cenu práce. Přes výchovu školskou lenošní hoši některých jeho dělníků kazili mravně hochy dělníků jiných. Koupil tedy lán, rozdělil jej na dílce a tyto přikázal oněm hochům, jakož i jiným ve stáří od 12—14 let, dal jim semena a potřebné nástroje, ustanovil také zahradníka, aby pod jeho dozorem každý dílec svůj obdělával. Stanovené prémie několika dollarů na nejlepší kultury měly býti pobídkou k příčinlivosti. Děti pracují denně od 7—9 hodin dopoledne a od 4—6 hodin odpoledne. Výsledek jest velice blahodárný. Děti klidí ze svých dílců pěkný užitek, jež jim rodiče ukládají. Závodí v pilnosti, příčinlivosti a úpravnosti, a den rozdávání cen každého roku jest pro ně opravdovým svátkem, na nějž se nesmírně těší. Za dvě léta přepouštějí hoši dílce jiným, jsouce zušlechtěni a vyučeni na zahradníky, tak že v čas potřeby dovedou si chléb svůj vydělati. Podobně učiněn i ve Vratislavi r. 1901 pokus s praktickým zahradničením školních dětí za dozoru učitelova. Pokus se zdařil, a proto zřídilo město dvě zahradnické stanice, jednu o 1600 m² a druhou o 2100 m², kdež se 150 hochů zaměstnává. Brzy přistoupila stanice třetí, a r. 1902 daroval jistý zámožný občan 15.000 marek na zakoupení pozemku pro stanici čtvrtou.

To ovšem mohou obětovati bohatší města, ale nikoli venkov, kde jest chudíně každý kus půdy vzácný. Proto dosud neprovedena na venkově ani nařízení ministerstva vyučování o pokusných polích pro žactvo hospodářských škol opakovacích, kde jest aspoň žáků 40, neboť to vyžaduje značných peněžních nákladů. Ale při promyšlené výchově možno se i bez nich obejít. Při každé škole obecné má býti školní zahrada a štěpnice. Zde ať dítky nazírají, jak se sází, seje, pěstí a zušlechťuje stromoví a zelenina. Doma pak ať se samočinně cvičí. Při každém domku jest na venkově zahrádka, a rodiče jistě neodeprou malý dílec vyhraditi dítěti, když byli poučeni, oč se jedná. Děti beztak přirozeností puzeny zahrádky své si zakládají. Dítě budiž naváděno, aby svou zahrádku účelně vzdělávalo. Učitel požádej od něho výkres zahrádky, její rozměry, a vypeť se, co bude sázeti, a zač a kde semena koupí. Žáci a žáčky mějtež sešitek, do něhož si práce na zahrádce zaznamenávají a příjem a vydání zanášejí. Děti rodičů zámožnějších mohly by k obdělávání zahrádky přibrati některé dítě rodičů chudých, kteří zahrady nemají. Pro výchovu tu budiž získána místní školní rada nebo někteří její členové, a ti mějtež dozor nad touto výchovou zároveň s učitelem, činně se také zúčastňující. Občas budiž uspořádána výstava nejlepších plodin, a nejlepší kultury budťež odměněny. Rovněž bylo by si počínati co do výchovy mládeže ku práci rolnické, a jistě by se našli rolníci, kteří by po řádném poučení synům svým rádi nějaký kus pole k vlastnímu výchovnému obdělávání ponechali. Na takové polní stanice dala by se pak přenést valná část učby přírodopisné, aby se theorie s praxí úzce pojila.

Zbývá pojednati o výchově ku práci řemeslné a živnostenské. Bylo zmíněno, že za tím účelem zřízeny v cizozemsku dílny a pracovny. Osvědčují se. Ale trvám, že účelu sociálně-výchovnému nevyhovují. Ve školních dílnách vládne nucení, jak dobře podotýká Rousseau, neboť tu mistr vystupuje jakožto učitel. Kde však je nucení, tam jest také menší zájem a také menší výsledek výchovný. Ať dítky po-

znávají práci a život v dílně skutečné. Vodíme děti do dílen a dejme se s nimi od mistra tam pracujícího o práci a řemesle poučiti. Všude již nyní i na venkově jsou stolaři, zámečníci, kováři, koláři, krejčí, obuvníci a jiní živnostníci. Za malou úslužnost připustí mistr, aby učitel v určitých hodinách žáky po skupinách do dílny jeho přiváděl, a dá také potřebná vysvětlení. Pová, zač je surovina, zač se prodává výrobek, kolik asi vydělá denně. Dovolí také, aby hoši za dozoru nástroje brali a o práci se pokoušeli. Na cestě z dílny učitel zapřádá rozhovor o surovině, o dřevě, o kovu, o přízi, o nástrojích atd., při čemž opakuje prakticky učivo přírodopisné a fyzikální. Neopomineme zmíniti se o poměrech společenských toho kterého řemesla, té které živnosti, a o pokroku, jakého v nich jinde dosaženo, a jak mohou se státi pramenem blahobytu. Ke konci vyzve žáky, aby se za dozoru rodičů v řemesle pokoušeli.

Když takto dán praktický návod k zahradničení, k hospodaření, k řemeslům a živnosti, dotazuje se učitel po čase, čím se děti doma zaměstnávají. I postřehne hned mezi svými žáky společenské rozvrstvení. Jedni mají své zahrádky a pěstí je vytrvale, jiní mají svá pole, jiní truhláři, kováři, krejčují a jiné živnosti napodobují. Poznává v tom zájem a sklon pro určitá zaměstnání, i uchopí se úzce s rodiči výchovy individuální. Přihlédne k zahrádkám a stanicím rolnickým či pokusným, a zařídí tu výchovu hromadnou a sporádanou; promluví s rodiči těch, kteří projeví pro různá řemesla zvláštní zájem, aby jim koupili potřebné náčiní a zjednali materiál, by mohli dle nákrešů hotoviti určité výrobky, o jichž občasné vystavení a nejlepších odměnění s místní školní radou se postará.

Prospěch z takové výchovy byl by nemalý. Předně by se děti mimo čas školní účelně a užitečně zaměstnávaly, pak by navykaly práci, učily by se míti v úctě práci rukodělnou a projevovaly by zavčas zájem a chuť pro budoucí své povolání, tak že by je rodičové s klidem povolání tomu věnovati mohli, aniž by bylo nebezpečí, že budou nešťastnými aneb že by ve zvolené práci nepokračovaly.

Učiteli pak naskýkala by se vítaná příležitost, úkoly početní, slohové, kresebné, rozpravy. přírodopisné a jiné úzce připínati ke kruhu představ, jimiž se děti při své práci doma obírají, tak že by se plně vyhovělo paedagogické zásadě K o m e n s k é h o : „Všemu jest se učití samozřením, samorčením, samoděním“, a vyrostlo by pokolení svérázné, podnikavé, pracovité, osvícené, mravné.



VII. Výchovná práce dětí školou povinných.

Ideálem výchovy jest souměrný vývoj duševních a tělesných sil dítěte k dospělosti a samostatnosti. Není jistě vážného paedagoga, jenž by s touto zásadou nesouhlasil. Těžším však jest úkolem zásadu prakticky provést. Ozývají se hlasy, že škola pro život praktický dostatečně nevychovává. Poukazuje se i u nás k silnému sklonu mládeže k povoláním s prací duševní nebo s lehkou prací tělesnou, kdežto povoláním s prací rukodělnou dorostu se nedostává. Zemědělci si stěžují, že nemohou dostatí čeládky, řemeslníci, že nemají učňů. Poměry hospodářské jsou tísnivé. Zvýšila se míra požadavků životních, ceny životních potřeb stoupají. V takové době nemůže přebytek sil, jež zaměstnání duševní vyhledávají, působiti leč neblaze na celou společnost. Vzrůstá počet těch, kteří hledí se nějak uchytiti, tvoří strany a rozněcují vášně, aby vytloukli, čeho k životu potřebují. A přece blaho společnosti a národa nemůže tkviti ve starosti o záležitosti veřejné, ale v práci, kterou si jednotlivec pro sebe a pro ty, o něž jest se mu starati, životní potřeby poctivě vydělává. Výchova školní musí k těmto poměrům přihlížeti, má-li býti časovou. Není sice úkolem školy obecné, aby vychovávala pro určitý stav, ale přece musí budití zájem pro různá povolání a musí již záhy dítě uschopniti, aby si chutě zvolilo povolání, k němuž okolnosti a účelná životospráva je nabádají. K tomu však je po-

třebí souladného pěstění sil nejen duševních, ale i tělesných.

Co jest obrazotvornosti, paměti, umu a vůli stále vybavování, spojování, třídění, porovnávání a oceňování představ, to jest svalům přiměřené napínání. Napínání přiměřené, aby se postupovalo od výkonů lehkých k těžším, od výkonů jednoduchých ke složitým. Jako život náš duševní jest souběžný s tělesným, tak se musí práce duševní pojíti s tělesnou, a práce tělesná musí býti vždy produševněna. Tělo a duše tvoří jednotku, a v jednotce musí býti rovnováha, aby se jednotnost zachovala. Napíná-li někdo stále nervy a necvičí svalů, porušuje se jednotnost, jaká vládne a vládnouti musí v ústrojí tělesném; napíná-li někdo soudnost a zanedbává cit a vůli, ničí rovnováhu mohutností duševních; oboje se vymstí neblahými následky. Kdo zaměstnává stále ducha dítěte, odvykne je užívání sil tělesných a porušuje jednotnost, jaká samým Tvůrcem mezi duší a jejím nástrojem, tělem, je stanovena.

Tělocvik nikdy nenahradí práce tělesné.

Proto již Komenský a všichni vynikající praktičtí paedagogové ruční práce dítek školou povinných zdůrazňovali, jak nadučitel Dagobert Berg ve „Vych. Listech“ roč. 1909 pěkně dovodil.

Stejnoměrná výchova duše a těla musí však počítati již záhy. Snivé dětství jest sice krásný stav a blažená vzpomínka, ale v nynějších poměrech dostává se ho plně jen dětem rodičů zámožnějších, a to mnohdy způsobem, jenž vzbuzuje sklon k nečinnosti a odpor k obtížnější práci hmotné. Kdo nepřivykl rukodělné práci od mladosti, těžko jí uvyká v letech pozdějších. Příkladů ze života jest dosti, a to nejen na venkově v rodinách rolnických, ale i ve městech v rodinách živnostenských, ba ještě více v rodinách tak zvaných inteligentních. Otec úředník měl četnou rodinu a slušný plat; hoši a dcerky užívali snivého mládí a neučili se rukama pracovati; otec záhy zemřel, a malá pense sotva stačila pro manželku, aby se užívala; z dětí stali se vytloukači almužen, poněvadž se v mládí ničemu

nenaučili, čím by se užívali. Nevzpomínají vděčně, ale s hořkostí svého snivého mládí. Pohádky, hra, zábavná četba jsou jistě dobrou vzpruhou a potravou vyvíjející se obrazotvornosti a skýtají dítěti mnohou kratochvíli, ale fantasie musí býti záhy přiměřeně omezoována, aby se nevyvíjela na úkor soudnosti a vůle a dítě nestalo se těkavým snílkem.

Nejlepším a nejprůměřenějším omezením obraznosti jest účelná, silám dítěte odpovídající, oduševněná práce. Hra se dítěti brzy omrzí; ale může-li dítě třeba jen malinkou prací otci neb matce posloužiti, jak tu září jeho očka a jaká slast prochvívá jeho duši, když se mu snad vlídným pohledem dostalo uznání! Práce, jež záleží v pohybu a napínání sil, jest dítěti nutností tolik, kolik dospělému. Nutnost tato tkví v přirozenosti lidské a jest každému, i dítěti, příkazem a zákonem, jak krásně dí básník V l a d i m í r Š f a s t n ý :

Zákon práce dán je světu,
všude život, činnost, ruch;
synu, jako ptáka k letu,
ku práci tě stvořil Bůh.

Jedná se tudíž jen o organizaci práce dětí a o připnutí se práce těsně k životu praktickému. U dívek jest věc při dobré vůli matčině dosti snadná. Můžeť a má dívku naváděti k lehčím domácím a ručním pracím. I otec má pečovati o uvedení syna do prací, jimiž by si později výživu mohl zjednat. Cvičby v práci rukodělné jest potřebí i dětem jinak pro budoucnost dobře zaopatřeným, aby si práce hmotné a různých stavů společenských, jimž práci tu konati jest, dostatečně vážily a práce jejich cenily.

Hůře však jest, když rodičové nemohou se dítkám věnovati, jsouce po celý den prací mimo dům vázáni, a když k uhájení živobytí v ý d ě l e č n é p r á c e d ě t í s v ý c h, namáhavé a uměřující, potřebují, aneb ze zřítnosti na dětech školních ji požadují. Tu nelze, leč takového počínání hluboce litovati a je odsuzovati. Jestliť to nejen nepaedagogické, ale i nekřesťanské! Pravíť zřejmě Písmo sv., že „nemají synové rodičům

poklady shromažďovati, ale rodičové synům“. (2. Kor. 12, 14.)

Občanský zákoník rakouský ukládá dle § 141. otci přesnou povinnost, o nutné potřeby dítek se starati, kterážto povinnost po smrti otcově přechází na matku, po její smrti na rodiče otcovy, a nejsou-li na živu, na rodiče matčiny (§ 143.). I povinnost školní docházky dítek až do 14. roku věku jest zákonitě přesně stanovena, a určeny tresty na rodiče, kteří by povinnosti své neplnili a dítek do školy neposílali.

A přece, kolik tu dítek školou povinných, jež den co den výdělečně pracují! C. k. ústřední statistická komise ve Vídni napočetla jich r. 1900 v Čechách při průmyslu 23.139, při zemědělství a jiných živnostech 31.778, tedy celkem 54.917, čili 5·7% všech dítek školou povinných; na Moravě při průmyslu 10.073, při zemědělství a jiných živnostech 21.809, tedy celkem 31.882, čili 8·5% všech dítek školou povinných. Ve Slezsku bylo jich v průmyslu a řemesle 2360, v zemědělství a jiných živnostech 7718, tedy celkem 10.078 čili 10·3% všech dítek školou povinných. Po Vorarlberku, kdež se kolem 21·5% dítek školou povinných výdělečně zaměstnává, jest v ohledu tom Slezsko a Morava na místě prvním. Smutná věru skutečnost! Práce F r a n t. H o u s e r a „Výdělečná práce školních dětí“, v „Dědictví Komenského“ r. 1907 vydaná, podává výkaz o 25.239 dětech školního obvodu pražského, z nichž bylo 3866 výdělečně zaměstnáno, a to nejvíce mezi rokem 10.—14. Arci vyšetření dalo se jen u 45% veškerého žactva a neudáno, zda byla práce ta vysilující, konána-li mimo dům otecký, a čítáno ku práci výdělečné i to, co jí v pravdě není, jako na př. ministrování dítek knězi u oltáře — specialita Houserova, již jsem u žádného statistika jiných národů nenalezl. Ani jinde nejsou poměry lepší.

V Německu vydal K a r e l A g a h d r 1902 knihu o 280 stranách: „Kinderarbeit und Gesetz gegen die Ausnützung kinderlicher Arbeitskraft in Deutschland“, kdež napočetl 532.283 dítky školou povinné při živnostech zaměstnané. O Švýcarsku vydal r. 1906 spis

J u l i u s D e u t s c h : „Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung“, jenž universitou curyšskou cenou poctěn byl. Napočítl 17.763 školní dítky v podomáckém průmyslu a v řemesle zaměstnané. Ve Spojených státech severoamerických jsou poměry přímo neuvěřitelné; přes million dítek pracuje v závodech a továrnách.

Hledá-li H o u s e r příčinu zla v tom, že školní zákon z r. 1869 seslaben byl novellou z r. 1883, v níž se stanoví úlevy pro žactvo v r. 13. a 14., dokazuje, že se ani v tak vážné otázce nepovznese k hledisku nestrannému a objektivnímu, a že vůbec k jádru věci nepronikl.

Příčinou tak četné zaměstnanosti žactva vysilující prací výdělečnou jest jednak materiální bída četných rodin dělnických, jednak vyděračnost a ziskuchtivost podnikatelův, a v neposlední řadě i společnost, jež v netečnosti své nečiní nic, aby odstranila pramen zla.

Příklad ze života věc dotvrdí. Roku 1909 vyšla u Reinhardta v Mnichově knížka o 93 stranách: „Jugendgeschichte einer Arbeiterin“, v níž dělnice vypravuje své osudy, jak se stala sociální demokratkou. B e b e l napsal ke knížce předmluvu, ovšem agitačně-socialistickou. Děj odehrává se v Rakousku a nelze o pravdivosti pochybovati, neboť líčení dá se mnohými jinými příklady dotvrditi.

Otec dělnice byl pijanem, a co v továrně vydělal, z části propil. Když se vrátil domů, vadil se jen a matku bil. Matka byla pracovitá, přišla z Čech jako sirota do služby, školy nenavštěvovala, ale byla zbožná, a dřela se od rána do večera. Již před osmým rokem musila dcera konati všechny domácí práce, neboť matka dlela mimo dům v továrně. Otec záhy zemřel. Bída den ode dne rostla. Desíletý bratr, který chodil po výdělku, upadl na ledě a ležel doma nemocen. Umřel konečně. Děvče osmileté musilo do práce. Chodilo po škole k domáckému průmyslníku a obšívalo knoflíčky každodenně až do 9 hodin večer. Později bralo si práci domů. Vydělalo denně několik krejcarů, ale byly dobrými, neboť doma pět krků čekalo na pokrm. O Novém roce chodilo děvče s přáním a doneslo několik

krejcarů. Školu nemohlo vždy navštěvovati. Matka byla odsouzena na 24 hodiny do vězení. Že se včas k odpykání trestu nedostavila, byla na Bílou sobotu odvedena veřejně dvěma četníky. Do smrti nemohla zapomenouti na tu hanbu, které se jí, pracovitě a pořádné ženě, dostalo. Když bylo děvčeti 10 let, odstěhovala se matka do města.

Děvče vybylo právě třetí třídu školy obecné. Bylo dosti vzrostlé. Matka neuměla psát a děvče vyplnilo samo ohlášení na policii, a že se za dítě více nepovažovalo, rubriku pro děti nevyplnilo, a tak zůstala dívka neohlášena a školy více nenavštěvovala. Bydlili ve dvoře v malé jizbičce u kartářky, která jí často lichotila a k věcem nečestným svěsti usilovala.

Děvče docházelo do dílny, kdež háčkovalo a vydělalo při 12hodinné práci 20—25 krejcarů; vzala-li si práci domů, aby v noci pracovala, vydělala o několik krejcarů více. Ráno časně budila ji matka; dívka sedla si na stoličku a nohy dala do lůžka, aby se zahřály, a háčkovala. Ničeho si nepřála, než aby se jednou do syta vyspala. Matka bála se o nevinnost děvčete a proto odstěhovali se jinam. Děvče toulalo se z dílny do dílny, kde jen byla naděje na lepší výdělek. V 12. roce vstoupila do práce k pokoutní mistrové a navlékala perly na hedvábné šňůry pro dámskou konfekci. Pracovala 12 hodin denně, až ji prsty celé popíchané bolely a všecka unavená domů se potácela. Dostávala za hodinu až 5 krejcarů. Doma měli jizbičku bez okna, jen ve dveřích bylo okno; spala s matkou v lůžku jednom, v druhém spal bratr s kamarádem. Ráda a mnoho četla, a to vše bez rozdílu. Zvlášť romány ji zajímaly. Uměla pak vše vypravovati a vypravovala při práci jak mistrové tak i doma, až všichni usnuli, ona však unavená usnouti nemohla. Když nebylo práce, šla si z jedné dílny do druhé práci hledati, vždy s obvyklým „Prosím pěkně o práci“. Cesta v pravdě křížová. V 15. roce věku dostala práci v továrně na zboží bronzové, kde s 12 jinými děvčaty spojovala řetězové články. Po krátké době dostalo se jí tam práce obtížnější, ale lépe placené. Stála u měchu

u ohně a slévala. Následek byl, že upadla do mdlob; nad to zmocnily se jí úzkostlivé představy následkem drzosti, kterou si nocležník jejich kdys dovolil. Lékaři se vyslovili, že jest chudokrevná a sesláblá následkem špatné výživy.

Poněkud si odpočala sedávajíc v sadě a pojídajíc chléb a ovoce, někdy i odpadky uzeninové; na více peněz nestačilo. Vstoupila zase do továrny na zboží železné, pak do továrny na patrony, na zboží lepenkové, až vysílená odvezena do nemocnice, odkud ji naprosto sesláblou odvezli do chudobince, odkudž měla býti poslána do rodné obce. Konečně přece poslali ji k matce zpět. Měla se učit šití bílého prádla; smluvena mzda za vyučení, ale sotva něco uměla, vyučitelkovala jí švadlena a před vyučením ji vykárala. Zase nastalo hledání práce a psaní prosebných listů. Práce nebylo. Modlila se a našla peněženku s 12 zlatými. Po té dostalo se jí práce v továrně sklářské, kdež všela papír skelným prachem polepený na šňůry, slyšela mnoho neslušných žertův od dělníků; i dělnice libovaly si v řečech neslušných, až chtěl ji agent továrny k nemravnosti svěsti, tak že utekla. Potulovala se tři dni hledajíc práci nebo pomoc, neboť se bála jíti domů bez peněz.

Líčí, jak ji pán jakýs za peníze chtěl svěsti, až ji bratr její konečně našel a domů zavedl. Dostalo se jí práce v továrně korkové, kdež byl plat dosti slušný a pán projevoval jí zvláštní přízeň, kdež i více dívek před 14. rokem pracovalo, ale když měl přijíti živnostenský inspektor, vše co nezdravého se odstranilo, očistilo, a mladé dívky stáří zapřely, neb do továrny ten den nepřišly. Líčí se tu pak, jak jednotlivým dívkám dohlížitelé svou přízeň projevovali a jak mnohé z nich z továrny zmizely a různé věci o nich se mluvily. Ale chválí soucit a obětavost svých spoludružek, když se jednalo o podporu některé rodiny. Pěkně se šatila. Četla Schillera, Göthe a klassiky. Chodila na pouti, ale neuspokojilo ji to. V továrně byl dělník, jenž absolvoval střední školu a mnoho ve světě viděl a zkusil. Byl členem spolku socialistického. Dodával jí ke čtení socialistický časopis, pak socialistické knihy.

Víra vymizela, dynastické city ochably; z dívky stala se socialistka, která poznávši, že všechny ty útrapy, které ona dříve za nutnost považovala, byly vyvolány hrabivostí chlebodárcův a tvrdostí lidské společnosti, stala se propagatorkou hnutí socialistického.

V životopise tomto vyličený s dostatek všechny ty smutné následky mravně-sociální, jež výdělečná práce dětí zapříčiňuje. Práce taková ničí zdraví, podrývá mravnost, znemožňuje zdárnou výchovu, nedá vyvinouti se charakteru. Není pochybnosti, že takovéto využitkování mladistvé síly lidské a ubíjení řádného, na pevných zásadách založeného vedení mladistvého ducha výchovou školskou jest mlýnem na vody socialistické. Proto měli by se všichni lidé v zájmu budoucí generace spojit, aby vysilující výdělečné práci dětí školou povinných bylo bráněno.

Cesta jest trojí. Předně bylo by se postarati, aby byly vydány zákony, jimiž by se bránilo podnikatelům, aby mladistvé síly dětské nevyužítkovávali; za druhé bylo by dětem dáti příležitost, aby i v době školní docházky mohly něco pro své chudé rodiče vydělati; za třetí bylo by budit ve společnosti smysl, aby sama zastávala se práv ubohých bezbranných dětí proti zneužívání jejich sil.

a) Nemáme dosud v Rakousku zvláštního zákona o práci dětské. Některá všeobecná ustanovení nacházíme v doplňcích k živnostenské novelle ze dne 21. června 1884 a 8. března 1885, v nichž všeobecně stanoveno, že se nesmějí děti do 12. roku zaměstnávat při průmyslu pravidelně; v továrnách pak a v dolech při práci podzemní před rokem 14. dokončeným. Není-li to na závalu docházce školní, smějí se děti mezi rokem 12.—14. zaměstnávat v živnostech, které se po továrně neprovozují, není-li práce zdraví nebezpečná, s vyloučením doby noční od 8 hod. večer do 5 hod. ráno, a to nejdéle 8 hodin denně. O práci zemědělské a domácké ustanovení to neplatí. Jak se ustanovení ta v továrnách zachovávají, vidno z uvedeného vypravování dělnice, jakož i ze zpráv živnostenských inspektorův.

V Německu mají zvláštní zákon ze dne 30. března 1903. Děti rozumějí hochy a děvčata, kteří nedosáhli 13. roku, jimž v řiši německé školní povinnost se končí. Děti rozděleny jsou na domácí a cizí. Žádného dítěte cizího nesmí se ku práci v závodech průmyslových užívat, dokud nedokončilo 12. roku. Ze závodů, kdež užívá se pohonů buď elektrických neb parních, jsou děti vůbec vyloučeny. Doba pracovní omezena jest na 3 hodiny denně v době vyučování, v době zákonitých prázdnin na 4 hodiny denně. Nesmí počítí před dopoledním vyučováním a odpoledne smí počítí teprve hodinu po vyučování. V poledne musí se dětem poskytnouti přestávka alespoň dvou hodin. Z doby pracovní vyloučena jest doba od 8 hod. večer do 8 hod. ráno. V neděli přikázán naprostý odpočinek. K poslíčkování nesmí se v neděli užiti dětí, které nejsou 12 let staré; dětí 12letých smí se užívatí nanejvýše 2 hodiny, nesmí se to však díti po 1 hod. odpolední aneb půl hodiny před hlavními službami Božími, nebo mezi nimi. (§ 9.) Kdo hodlá cizí děti trvaleji zaměstnávat, musí to ohlásiti policejnímu úřadu a vyžádati si pro dítě pracovní lístek, jenž obsahovati musí jméno, den a rok narození dítěte a jméno a stav jeho zákonitého ochránce. Zákon netýká se zaměstnání jen příležitostného k jednotlivým výkonům, ani zaměstnání dětí při zemědělství. Děti domácích nesmí se užívatí ku práci živnostenské před dokonaným rokem desátým; jinak platí u nich co do doby pracovní tytéž podmínky jako u dítek cizích. Na přestoupení zákona stanoveny jsou přísné tresty peněžní, a to až 2000 marek, a při trvalém přestupování vězení až do 6 měsícův. Kdo v neděli a ve svátek mimo dovolenou dobu k poslíčkování děti zaměstnává, má býti trestán až 600 markami.

Zákon jistě promyšlený, ale ozývají se hlasy, že se nezachovává a že se neosvědčil.

Věc je na snadě. Nevžil-li se zákon, dá se vždy obejítí. Sociální bída žene děti do závodův a zříštní podnikatelé buď dovedou přestupky utajiti, nebo dají se i trestati, vědouce, že se jim peněžní tresty výdělkem z práce dítek nahradí.

I u nás jest povinnost školní stanovena, ale jaký účinek mívá přísné zakročení proti rodičům přestupujícím? Jak zřejmo z uvedeného vypravování dělnice, starostlivá a pracovitá matka její do smrti zapomenouti nemohla, že byla pro neplnění povinnosti školní veřejně do vězení odvedena. Považovala trest za nespravedlivý, jelikož si v bídě své jinak pomoci nemohla, leč že mladá dcera její školou povinná na výdělek jíti musila. A nejinak je tomu i u nás. Tresty soudní pro neplnění školní povinnosti roztrpčují a popuzují rodiče chudobné proti rodičům bohatším, kteří se tresty peněžními, jež jich netísni, vykupují.

b) Proto by se dalo snad zlu účinněji čeliti organizováním práce dítek školních. Řád školní a vyučovací ze dne 29. září 1905 vyzývá § 213. odst. 2. učitele, „aby horlivě působili k tomu, by zakládány byly ústavy na ochranu a k zaměstnávání dítek mimo školu, zejména dětské útulny, ústavy zaměstnávací“.

Organisace musila by se provésti tak, aby dítky něco vydělaly v náhradu za to, aby rodiči na výdělek posílány býti nemusily. Bylo by tedy na učitelích a kněžích, aby svornou činností působili na místní školní rady a představenstva obcí, by zřizovaly ústavy, kdež by dítky chudých dělnických rodičů konaly po denním vyučování práce, jež by jim jinak v továrnách a závodech nebo v zemědělství výdělečně konati bylo, aby sebe tak uživiti a rodičům něčím na vydržování domácnosti přispěti mohly. Práce v zelinářské zahradě, na polích, po 3 neb 4 hodiny denně trvající, práce v dílně při pletení košů, soukání příze, háčkování, při hotovení knoflíčků, hraček a jiných výrobků, děti by uschopnila, aby v pozdějších dobách samostatně mohly si chléb vydělávati, zbavila by přes den rodiče prací zaměstnané starosti o děti, a když by dětem i přiměřená strava v ústavě se poskytla, i o výživu jejich. Může-li továrník, živnostník, velkozemědělec z práce dětí zbohatnouti, není jistě vyloučeno, že by organizovaná a silám dítek přiměřená práce tolik nevynesla, aby se dítky ve všední dni obživily a nějaký obnos rodičům ještě přinesly. Bylo by na kuratoriích

ústavů podobných, aby dobrým hospodařením výnosnost zajistila. Kapitál na zakoupení pozemkův a zjednání všeho potřebného mohli by s výhradou práva vlastnického poskytnouti jednotlivci neb obce. Proti dělnickým rodičům, kteří by dítky na výdělečnou práci jinam posílali a povinnosti školní nedbali, bylo by pak možno bezohledně přísnými trešty zakročiti, aniž by se pak bídou neb nedostatkem vymlouváti mohli, neboť by tu byl ústav, kde by se děti výdělečnou prací užitečnou zaměstnávaly.



VIII. Smích ve škole.

Znal jsem učitele, jenž vyučování stále kořenil vtipy, tak že každou chvíli ozvaly se ve třídě salvy smíchu. Co jest o této methodě souditi?

Podstata smíchu není dosud dostatečně ozřejmena. *Spencer* a *Bain* vysvětlují smích zcela fyziologicky, pokládajíce jej za výbuch energie nervové. *Schopenhauer* a *Renouvier* pojmají oproti tomu smích intelektualisticky, pravíce, že jest projevem odporu, překvapení, opovržení. *Aristoteles*, *Hobbes*, *Ueberhorst* považují smích za projev domýšlivosti a radosti z převahy nad jinými. Někteří aesthetikové mají smích za jakousi odrudu hry svalové a duševní. Jisto jest, že u různých lidí může smích býti projevem různých smyslových a duševních nálad. Nelze tudíž stanoviti příčiny všeobecné. Případně dí *Dugas* (*Psychologie du rire*, Paříž 1902), že smích jeví se tolika způsoby, kolik jest různých charakterů, různých duševních povah a stavův. A přece projevují se smíchem a úsměvem nejvnitřnější záhyby srdce a nejněžnější city!

Duševní hnutí provázíme začasťe bezděčnými pohyby zevnějšími. V nějakém vjemu napadne nám náhle něco rozumovým zásadám odporujícího. Ihned vzruší se smyslná stránka našeho pojmání, jakoby se byla od závislosti na stránce rozumové odpoutala. Vzniká libý smyslný pocit, který se ihned na venek projevuje. Ústa, nos, oči se rozevírají, jakoby radostný dojem

pojmouti chtěly, nervy se vzrušují, krev proudí v žilách rychleji, dech vyráží se z plic rušeně, líce růžovají, bránice se zachvívá. Celé ústrojí jest v pohybu. Smích jest pocitem smyslným. Jest jakýmsi vybíjením vnitřního napětí. Povstává i z úkonů naprosto fysických. Může vzniknouti lechtáním neb ukojením pudu sebezachování. I opice se usmívá, když se nasýtila. Proto není smích vždy projevem myšlení.

Ale právě proto, že smích tkví ve smyslné části člověka, jest dle Aristotela a sv. Tomáše Akvinského dobrým prostředkem, aby si duch po silném napětí odpočinul. Neboť jako by se zlomil luk, kdyby se stále napínal, tak by klesl i lidský duch, kdyby nepřetržitě pracoval. Potřebí tedy odpočinku, jež skýtá žert a kratochvíle. (S. theol. 2. 2. q. 168. a. 2. c.)

Kdežto záliba ve vznešeném naladuje k vážnosti, záliba ve krásném mírní a uklidňuje, jest radostnost ze směšného lehkovážná, prudká, rozpustilá, tak že se jí napětí unavené přirozenosti vybíjí. Směšnost vzniká z neobvyklých a neočekávaných, náhlých protiv. Někdo něco pronese a vážně se při tom tváří. Upiali jsme k tomu pozornost, ale po prvním dojmu znamenáme, že je to v odporu s logickým pojmáním věcí, že tu spojeny, a to velmi dovedně, protivy, které k sobě nenáleží, tak že jsme vlastně bezděčně sami sebe oklamali, spojujíce, co k sobě nenáleží. Dojem nena-
dálého zklamání přenáší se reflexně na nervy a svaly, a propukáme ve smích. Ale nesmáli bychom se, kdybychom žertu nerozuměli. Musíme protivy mezi spojenými ideami vycítiti. Proto vyžaduje žert vyspělého ducha, aby pochopil, co společného mají představy, které přece dle běžného pojmání k sobě nepatří. Jen duchové nízcí smějí se všemu, aneb smějí se věcem, mezi nimiž není žádné spojitosti.

V tom právě tkví paedagogický význam smíchu, že skýtá odpočinek po duševním napětí, ale přece tak, že duch neodpočívá zcela, nýbrž i při tomto bezděčném vzrušení smyslnost ovládá, vyhledává, co v protivách jest společného. Není-li tu nic společného, zapříčiňuje smích nejasnost osoby, jež ve špatných

vtipech či žertech si libuje, a smích stává se škodlivým, ba nemravným, neboť mění se ve výsměch. Není známkou ani hlubokého ducha ani pevného charakteru, chce-li někdo vše sesměšnit, aneb vlastním smíchem bezděčně u jiných smích vyvolávat. Platí-li to vůbec o každém, platí to mnohonásobně o vychovateli mládeže.

Klidná a přívětivá nálada myslí jest nutným předpokladem úspěšného vyučování a zdárné výchovy.

Nálada ta jeví se vlídným pohledem, vyjasněnou tvář, klidným úsměvem. Blahovůle, již žáci ve tváři učitelově spatřují, budí přítulnost a poutá pozornost. Klidná veselá mysl snáze získá mladé, k veselosti nalažené duše dítek k poslušnosti, než tvář zasmušilá a přísná. Potřebí ovšem někdy přísné kázně, vážné tváře a ostřejších slov. Ale i tu musí blahovůle probleskovati. Vykonávání kázně děj se vždy přísně a vážně, nikdy šaškem nebo vztekem, — dí náš K o m e n s k ý, — aby vzbuzovalo bázeň a úctu, nikoli smích nebo nenávist. Budiž tedy při výchování mládeže krotkost bez lehkosti; při žácích napomínaných pokárání, nikoli surovost, při trestaných přísnost bez zuření.

Ale těžko udrží kázeň ve třídě, kdo vtipy rozesmál si svoje svěřence tak, že při každé příležitosti a při každém jen neobvyklém jevu své vášni uzdu popouštějí. Ať napomíná, ať káře a trestá, ať se zlobí neb dobrotou uklidnití se snaží mysl rozptýlenou a nevázanou — vše marno. Smích, který nerozumně pěstil u žáků svých, zvrhl se ve výsměch; autorita učitelova jest otřesena a jeho působení nemůže býti leč neužitečným, ba zhoubným. S autoritou učitelovou klesá autorita rodičův a starších osob; chovanci vše sesměšňují a stávají se nescitnými pro život, v němž je tolik opravdovosti a strohé vážnosti.

Co jakýmkoli způsobem bylo sesměšněno, ztrácí na svém vlivu a své moci. Odtud snaha těch, kdož jakoukoli autoritu odstraniti usilují, aby ji nějakým způsobem sesměšnili. Nejsmutnější bývá, když to, co má býti každému člověku nejposvátnějším a na čem veliká mravnost a blaho duše se zakládá, jakýmkoli způsobem, třeba jen vzdáleně, stává se předmětem vtipu a smíchu. Účinek jest ve svých následcích nedožitelný.

Vidno již, jaké důležitosti jest dozor vychovatelův na mládež i tenkrát, když si v době odpočinku hraje a se baví, aby tlumeným úsměvem svým byl příkladem; jak při vší veselosti duch musí ovládati nižší vzruchy tělové a vášně. Na výsost však tohoto sebezáporu třeba, když vychovatel dozírá k úkonům náboženským. Každý zajisté čin, jenž se buď s posvátností místa neb obřadů nesrovnává, nemůže u mládeže, která dle svých citů shodnost citův u vychovatele očekává, ale neočekávaný opak postřehuje, budití leč tlumený smích a plynoucí z toho nevážnost k vychovateli.

U celku bylo vždy vzmáhání se komického básnictví a sesměšňování autorit známkou úpadku výchovy a národa. U jednotlivců — dí Dr. Boh. Maier, školdozorce v Reutlinkách, ve své „Paedagogické psychologii“ (str. 210.) — jest mnohosmání vždy známkou omezeného ducha, jenž vážnosti strohých stránek a tíže života nepocítuje, a jen nízkostmi se zabývá, aniž k něčemu vyššímu se povznesl.



IX. Výchovná divadla dětská.

V amerických paedagogických kruzích budí nemalý zájem „výchovné divadlo dětské“, jež za přispění výchovného družstva (educational alliance) zřídila v dělnické čtvrti new-yorské miss Alice Minnie Hertsová. Děti hrají divadlo a diváky a posluchači smějí býti jen děti. Napřed hrály se jen pohádky, nyní však hrají se i veselohry Shakespearovy. Vrchní řízení převzal světoznámý, nyní již zesnulý humorista Mark Twain. Jednotlivé děti smějí jen jedenkrát vystoupiti, aby se zabránilo samolibosti a ješitnosti a děti neuváděly se do říše snů, kdež by se praktickému životu odcizily. „Nechceme vychovávat děti pro divadlo,“ — vyslovila se zakladatelka, — „ale pro život. Nám jedná se o to, aby vůle dětí byla tužena a zvykla si od předsevzetí přecházení neochvějně k činům. Byly vysloveny obavy, že nádherná úprava kostymů bude neblaze působiti na obrazotvornost dětskou, že vznítí se nezřízená ctižádost a touha po strojivosti. Ale skutečnost poučila o jiném. Právě proto, že děti jen jedenkrát smějí vystoupiti, a to jen před dětmi, a ihned zase ke své denní práci se vracejí, ničí se sklon k mravním nepřístojnostem, ale zůstává to, co se opětováním úkonů ustálilo: pud po činech a důstojné, neohrožené, zdvořilé, přívětivé vystupování. Chatrně ošacené děvče dělnické, jež představovalo královnu, svléká po představení knížecí háv, ale podržuje důstojné vystupování a vlídné, blahosklonné chování, jemuž za několik hodin přivyklo.

S divadlem spojena jest škola pro jasnou a dobře článkovanou výslovnost a pro zvučnou a přiměřenou deklamaci. Spojena s ním také škola pro ruční práce, kdež starší družky zasvěcují své mladší dětské kolegyně v umění švadlenské. Úspěch jest neobyčejný. Na posledních čtyřech divadelních cyklech zúčastnilo se 134.000 dítek. Každé dítě platí vstupného 10 centů (asi 45 haléřů). Malé obecenstvo sleduje úkony na jevišti s největším zájmem. Ticho jest jako v hrobě, ač jim nikdo nebrání a mohou se volně pohybovati a spolu hovořiti. Tu a tam hlasitě projevují souhlas, a při zauzlení činohry ozvou se časem z posluchačstva úzkostlivé hlasy, jež hrdinu varují před intrikami nepřitele. Je-li divadelní kus složen řečí vázanou aneb dá-li se těžce pochopiti, připravují se děti na představení tím, že se jim v divadelním domě obsah vypravuje mluvou prostou a nevázanou. Tak skvělý výsledek pokusu new-yorského přiměl i jiná města států severoamerických, že na zřízení podobných divadel pomýšlejí.

Jistě nic nového v dějinách paedagogiky, a přece to nové. Již Jan Sturm (1507—1589) naváděl žáky, aby komedie Terencovy, Plautovy a Aristofanovy divadelně předváděli a tak na veřejné činorodé vystupování si zvykali. Dále pokračily v tom školy jesuitské, kdež divadelní hry náležely k ucelenému programu výchovy školské a internátní. Ovšem, jesuité připouštěli jen kusy naprosto mravné, jichž látka čerpána z dějin biblických, církevních neb všeobecných, kdežto Sturm bez vynechání míst neslušných celá díla předváděti dával. I dnes ve mnohých školách dějí se výstupy dítek, ať již deklamatorní ať divadelní. A přece jest veliký rozdíl mezi tímto vystupováním a výchovnými divadly americkými. I jesuité připouštěli k žákovským hrám slušné obecenstvo dospělé, ba daly se tyto slavnosti se zvláštní okázalostí. Toho však není při dětských divadlech amerických. Proto jeví se tu značný pokrok paedagogický, jenž z horlivě pěstěného studia dětské duše vyplynul.

Při dětských výstupech před dospělým obecnstvem celá mysl hrajících dětí obrácena jest k tomu,

aby se obecenstvu zalíbily. V této snaze podporuje je pochvala a potlesk obecenstva. Tím ovšem nejen nemálo se podporuje ješitnost dítek hrajících, ale zbavují se i všelikého vlastního požitku a výchovného vlivu umění činoherního. Pozorujme děti při jejich hrách, když jsou od starších nepozorovány a zcela mezi sebou. Očka jejich brzy září a brzy zase snivě upírají se k zemi. To pracuje jejich obrazotvornost. Rušnému vzmachu fantasmie neb klidnému jejímu pohybu odpovídají zevnější úkony tělesné, brzy hbité, brzy zase klidné a vážné. Ostatní děti stojí kolkolem a prožívají s hrajícími celý ten pochod duševní. Vlnění fantasmie působí ovšem i na vůli, a to nerušeně, přirozeně a účinně.

Záleží na tom, jaká jest hra. Nejlépe zamlouvají se našim dětem hry a představení, která vyrostla z kmenové a krajinné individuality jejich předchůdcův a sdílením na ně se dochovala. Bývají rázu žertovného, krasoumného, náboženského. B a r t o š v „Našich dětech“ dosti jich uvádí. K nim děti něco přidávají, aneb z nich, dle povahy své, něco vynechávají, něco pozměňují. Tak tuží se jejich duševní síly a ideálním směrem se vyvíjejí. Pěstí se veselá nálada myslí a melancholické letoře odebírá se její zasmušilost a tísnivost; cit pro krásné a slušné pohyby a chování vůbec se ve hrajících a ve spoluúčastněných vzbuzuje, a mysl k náboženským ideám se povznáší. Ba i rozum se bystří, a tím více cvičí se smysly měřením a postřehováním zevnějších úkonův. Vše to pak děje se sebevýchovou, bez přímého rušivého zasahování dospělých. Přítomnost dospělých nesvádí jich, aby si hrály na dospělé. Vždyť by se nelíbily samy sobě, nevěnovaly by se plně hře a nespočinuly by v nevinné radosti, jakou jim činoherní výkon působí. Po hře a dramatických výstupech, jež děti mezi sebou pořádávají, nebývají unaveny jako po výstupech před dospělými, ale osvěženy a k nové činnosti naladěny.

Na těchto zásadách z dětské psychologie zbudována dětská divadla v Americe. Stojí za povšimnutí i u nás, a to tím více, že by podobná zařízení mohla mnoho přispěti k výchově dítek v duchu našich své-

rázných národně-lidových her a výstupů, jež působením mezinárodního proudění myšlenek a názorů vždy více ustupují uměle sestaveným neb z cizího jazyka přeloženým hrám a divadelním výkonům, které jen zevně, slovně a slohově, duše dětské se dotýkají, ale obsahově svéráznou mysl českých dětí upoutati nedovedou. Nemálo jistě i družnost a pospolitost dítek mimo školní síň takto by se pěstila a po stránce sociální mnoho by prospěla. Činnost vychovatelova při nacvičení byla by ovšem jen nepřímá a záležela by ve výběru kusův a svěření jich dětem vyspělejším, které by je za vzdáleného dozoru vychovatelova — aby se nepřístojnosti neděly — s ostatními hráči nacvičily.

B) Z oboru aesthetiky.



I. O výchově aesthetické.

1.

Pozoroval jsem kdysi dva hochy ve stáří čtyř let. Bylo po dešti. Rýhou ve dlažbě městské plynul pramének vody. Hoši jej zastavili a odvedli do malé prohlubinky ve dlažbě. Nasbírali bláta a kol do kola učinili ohradu, náspu podobnou. Pěkně vše uhladili, na náspu upravili pěšinku, po té pak sesbíravše několik ratolístek s blízkého stromu spadlých, po obou stranách pěšinky je zastrčili. Celou svou myslí byli při práci, a proto mne nepozorovali. Hned sedali na bobek, bláto hnětli a upravovali, hned zase trochu odstupovali a zářícím okem výtvor svůj zkoumali. Nemluvili mnoho, jsouce zcela do svého zaměstnání zahroubáni. Přistoupím konečně blíže a táži se, co to dělají? „Rybník,“ zněla jejich jadrná odpověď, českým dětem obvyklá, při čemž jim oči zvláštním radostiplným leskem zajiskřily. „Rybník?“ — dím — „jak to?“ „Toto je voda,“ vysvětluje jeden, „toto je hrázka,“ vysvětluje druhý, a „toto jsou stromy u cestičky,“ poučují oba, ukazujíce na zastrčené ratolístky. „Pěkně to děláte“ — pravím a odcházím.

Analysujeme tento projev duše dětské! Viděli někdy hoši ti rybník? Neviděli. Byly to chudé děti městské, jež se daleko za hradby nedostaly. Ale viděly často za hradbami mlýnskou strouhu, náspem a pěšinkou jakož i olšinami lemovanou, a slyšely vypravovati o rybníku, jenž prý jest té strouze podoben, jenže jest okrouhlý. Názor o strouze a jejím

okolí poskytl hochům prvky, jež obrazotvornost spojujíc, omezujíc a doplňujíc, sloučila v představu rybníčku, jež se u příležitosti deštivého počasí hleděla na venek uplatnit. Otázka důležitosti zásadné jest, odkud vyšel popud k tomuto dětskému tvoření uměleckému? Obhájcové moderní zásady: „umění pro umění“ (*l'art pour l'art*) praví, že z touhy po požitku uměleckém, jenž prý jest naprosto nezávislý na citu mravním. Tak soudí i moderní vychovatelé, jimž se jedná o nahrazení výchovy mravně-náboženské výchovou uměleckou. (Srov. článek „Umění ve škole“ v „Učitel“, roč. 1902.) Je to správné?

Vraťme se k analýsi! Byl aesthetický požitek v duši zmíněných dvou hochů dříve, než počali rybníček upravovati, či dostavil se teprve, až si jej ve dlažbě městské vytvořili? Není možno, aby hoši nebyli měli napřed představy rybníčku, kterou jim fantasmie vykouzlila a jež vzbudila jejich zálibu, tak že jali se s chutí zobrazovati zevně, co uvnitř již byli pojali. Nemohliť přece pracovati bez plánu, jinak by ničeho ladného nebyli vytvořili. Měli tedy již dříve, než hráli si počali, duševní požitek aesthetický, a nebylo by jim napadlo, zjednati si i požitek smyslový, z nazírání plynoucí, kdyby jich nebyla popoháněla touha po zaměstnání, jemuž právě pohotovost bláta a dešťové vody dala směr. Touha po zaměstnání je však chtění, jež vychází z vůle a nese se za nějakým dobrem. Vidno, že nemohl býti požitek umělecký posledním cílem a hlavní pohnutkou, proč hoši rybníček umělecky upravovali, nýbrž dobro, jež jim z toho plynulo, že zbavili se dlouhé chvíle či nedostatku představ, po nichž duch mladistvý touží, a nedostatku pohybu, jehož tělo vyžaduje. Vůle pak, představou pohotové látky k zaměstnání a libou představou rybníčku zlákána, uvedla v pohyb paměť, jež názor mlýnské strouhy s jednotlivostmi jakož i představu kruhu z vypravování o rybníku uchovávala, dále fantasmii vznítla, aby prvky při tvoření náležitě spojovala, zvětšovala a doplňovala, působila pak na smysl zrakový, aby spolupůsobil při vyhledávání potřebné

látky ke stavbě a aby vnímáním tvarů povstala reakce, již by se jednak pohyb přenášel na motorické nervstvo rukou a nohou, jednak i sesiloval vnitřný smyslový dojem souměrnosti a souladnosti a tlm i záliba a estetická. Jest patrné, že účelem a prvou pohnutkou uměleckého tvoření dětského jest snaha, uplatnění síly či mohutnosti duševní a tělesné a vykonati tak něco, co nejen zbavuje nepříjemného pocitu, jenž z dlouhé chvíle plyne, ale co těší se účinně jiných a jakýs takýs užitek přináší. Hoši, o nichž jest řeč, prohlíželi si navzájem vykonanou práci, opravovali jeden druhého a opět pohledy spokojenými navzájem se odměňovali. Když jsem je oslovil, bylo jim z očí a celé tváře viděti, že čekají, co tomu řeknu. Proto tak jadrně vše mi vysvětlovali. Podrobovali se tedy ve svém tvoření úsudku jeden druhého a podrobili dílo své úsudku mému, ba s větším ještě nadšením byli by tak učinili, kdyby byli přišli otcové jejich. Ale což to jest, leč podrobovati tvoření své autoritě a jednati tak, aby to bylo v souhlase s vůlí a rozmyslem někoho vyššího? To však nazýváme mravným, neboť tak se utváří vůle k jednání, jenž je shodno s všeobecným řádem společenským, v přirozenosti lidské založeným, tedy daným od toho, jenž jest Tvůrcem přirozenosti lidské.

Pozorná a nepředpojatá analýse uměleckých, bezděčných výtvorů dítek vede ku pravdě, že všeliké konání lidské, tedy i tvoření umělecké, přirozeným účelem míti musí mravní zúšlechťení člověka. Nemůže tudíž výchova estetická sama sobě býti účelem, nýbrž může a musí sloužiti výchově mravní, čili musí tvořiti část výchovy ethické. Ale jak zřejmo z uvedeného příkladu ze zkušenosti a jak by mnohými jinými, analýsami podrobenými příklady z oboru dětského tvoření uměleckého prokázáno býti mohlo, podrobuje dítě ocenění výtvorů svých autoritě Pohaňte mu domeček, jež si vystavělo, a hned jej rozmetá a je po všelikém požitku aesthetickém. Na autoritě však zakládá se jen výchova nábožensko-ethická. Proto jest jediné tato výchova přirozenou a dítěti přiměřenou.

Toho však i v národě českém mnozí uznati nechtějí. Řídí se tu ideami z ciziny přinesenými. Dle Comtea „vyplní (prý) aesthetické vychování jednou velikou mezeru, která vznikne, až obřady náboženské zajdou“. Mrštík v „Lumíru“ 1905 č. 1. a Arn. Bláha ve „Květech“ r. 1904 přímo tvrdí, „že umění nahraditi má náboženství“.

Ve výchově směr tento u nás tkví v aesthetickém názoru Herbartově, jež do výchovy uvedli Lindner, Durdík, Klika a jiní spisovatelé paedagogičtí. Herbart podřídil ethiku aesthetice. Aesthetický soud rozhoduje dle něho o mravní ceně a charakteru člověka. Podřídí-li se totiž chtění soudu aesthetickému, jest prý tu svoboda mravní; síla vzrušení jednotlivých představ, toť dokonalost; chtění druhé osoby do vlastního chtění pojato a k němu v poměr uvedeno, toť blahovůle; souhlas několika vůlí, jakožto pravidlo, aby se sporu zabránilo, toť právo; a konečně odplata není prý leč zpětné vrácení se stejného kvanta blaha neb ublížení od přijímatele k vykonavateli. Tyto ideje, plynoucí ze soudu aesthetického, tvoří základ ethiky Herbartovy. Jelikož však soud aesthetický dle Herbarta spočívá jen na vzájemných poměrech zevnějších, jest ethika Herbartova naprosto formalistická, nepřihlížejíc nijak k obsahu představ. Aesthetický soud musí totiž dle něho o něčem souditi. I jest prý to, co si představujeme, odděleno od soudu aesthetického, a musí prý to býti lhostejným, aby k tomu přistoupení mohlo, co se v soudu aesthetickém jeví jakožto záliba nebo nelibost. Slovem, látka (obsah) představ, tedy i skutků, jež z představ vznikají, jest prý lhostejnou, jen forma podrobená jest aesthetickému posuzování, tak že dle Herbarta vkus není leč představování si poměrů, jež vznikají porovnáváním mnohých prvkův. Proto napomíná Herbart, aby se při výchově aesthetické „nevyměřovalo, nevysvětlovalo, nedovozovalo, aby se nepromlouvalo o dílech umění, aniž se druhy jeho rozeznávaly, nýbrž aesthetika má (prý) nás uvést, abychom si uvědomili specifickou zálibu aneb specifickou

nelibost, jež jest vlastní každému jednotlivému poměru“.¹⁾ Jinak řečeno, dítě budiž při výchově aesthetické ponecháno samo sobě. Nikdo se ho netaž, co kreslí, co staví a jak to činí, nikdo nevyzvídej, co čte a nač nazírá; jen když vše to má le p o u f o r m u, dostaví se specifická záliba sama a vyvine se vkus, jenž dítě m r a v n ě zušlechtí, neboť „vkus m r a v n í není, jako vkus vůbec, různým od vkusu poetického, hudebního a plastického“,²⁾ při tom pak vyvine se i charakter dítěte, neboť nelibost, která snad vznikne, omezí vůli, a „pravé charaktery se lehce samy omezují, poněvadž jest jim vkus panující silou, a proto v nich ani pocit povstati nemůže, že by byly omezovány“. Hle, výchova b e z a u t o r i t y! Nepoučuj, nerozkazuj, nevysvětluj, co je dobré, co je zlé, co krásné, co ošklivé! Ponechej dítě s a m o s o b ě, ať nazírá na dílo umělecké, a vše ostatní samo se vykoná. „První účín každého uměleckého díla“ — praví se ve článku „Umění ve škole“ („Učitel“, 1902, č. 5., str. 99.) — „jest u m ě l e c k ý p o ž i t e k.“ Toto musí všude, tedy i ve škole dosaženo býti především. Mocností uměleckého požitku je také dána mocnost působení umění na vnitro chovancovo. Běží li nám tedy o aesthetické a ethické působení umění ve škole, běží nám o dokonalý umělecký požitek. V š e c h n o o s t a t n í v y k o n á u m ě n í s a m o. Podobně dí i K l i k a ve článku: „O pěstování vkusu; příspěvek k výchově krasoumné ve školách obecných a měšťanských“ v „Hynkově ročníci 1902—1903“; ba herbartovští vychovatelé naši prohlašují a e s t h e t i c k ý v k u s za jediný prostředek výchovy m r a v n í vůbec: „Není jiného prostředku“ — praví se v „Knize moudrosti“ od Dra. K. Nováka a K. Vorovky, str. 140. — „učiniti smyslného člověka rozumným a dobrým, než učiniti jej prv aesthetickým; jen z a e s t h e t i c k é h o stavu vyvinuje se stav m o r á l n í.“

¹⁾ Herbart, Vom sittlichen Geschmack. Allg. praktische Philosophie, vydal Hartenstein v Lipsku r. 1851, str. 11. a násl.

²⁾ L. c., str. 23.

2.

Jest vliv umění, či lépe řečeno, jest aesthetický soud Herbartův skutečně tak mocný, aby působil na vůli a vychoval zdárné charaktery?

Správně dí se v „Učitel“ (1902, č. 4, str. 79.), že nitro dítek našich dovede jen rozehřáti „umění národní a v národním duchu tvořené“ . . . , „neboť jen tak žije dítě životem zděděným, který je obklopuje“. Je snad duch Herbartův a Comteův náš duch národní? Žije naše dítě tímž životem, jakým žily děti, jež vychovával Herbart? Proč tedy živí se naši paedagogové raději cizinou, než aby bezprostředně čerpali poznatky vychovatelské z pozorování individuality dětí českých a z paedagogických děl Štítného, Komenského, Bartoše? Či snad byl Herbart větším paedagogem než náš Komenský?

Názor Tomáše ze Štítného a J. A. Komenského na krásno jest zcela různý od názoru Herbartova. Herbart jen v ladných poměrech zevnějších vidí podstatu krásna a obsah z pojmu krásna vylučuje; Štítný a Komenský kladou váhu nejen na formu, ale i na obsah, a v souměrnosti a účelnosti obojího spatřují krásu duchovou.

Zřejmo to ze způsobu, jak Štítný děti své poučuje. Táhá se ho: „Jakž máme ve stvoření znamenati moudrost Boží?“ A otec odpovídá: „Moudrost Boží jest nám v kráse a v ozdobě stvoření ukázána, tu ji můžeme spatřiti. A jakožkoli mnohými a rozličnými činy jest krása a sličnost v stvoření dokonána, však zvláště záleží ve čtveře věcí. Jedno jest, když slušné bude na svém místě; druhé, když slušné má své pohnutí; třetí, když má sobě slušnou formu a tvářnost; čtvrté, když má slušnou barvu aneb což bude takového, ježto v tom bývá libost čichům a ježto bude tím dobré něco, toť míním, ježto latině qualitas slove, i neumím česky vyřici toho“ (jakost). — Toť jistě krásno formové a zdálo by se, že Štítný byl průkopníkem školy Herbartovy a že podstatu krásna kladl výlučně jen ve sličnost formy. I reklamovali jej Herbartovci Dr. Dastich a Dr. Durdik, píšíce

o filosofii Štítenské, pro sebe; nejinak činí i Jan Kapras („Nástin filosofie J. A. Komenského“, str. 340.). Avšak mužové tito zamlčeli, co Štítný ihned ke slovům výše uvedeným připojuje: „Nemoudří diví se jen vnější kráse a sličnosti stvoření krásného, a tu k tomu milostí (láskou) velnou, a kdo je moudrý, skrze to, ježto vně vidí, hluboce obmyslí božskou moudrost . . . Člověk nemoudrý, jenžto jen jde podle obyčeje hloupé zvěři a myslí k Bohu nepřiloží, vidí vnější postavu v zřejmém stvoření, ale co je proč (důvod vnitřný), tomu nerozumí. Ale duchovní člověk, jenžto vše může rozsouditi v té sličnosti, ježto je v stvoření zřejma, vnitř sežrčí, jak jest divna a velika moudrost Boží, ježto vše to tak ozdobně spořádila.“ („Řeči besední“, str. 52.–54.) Tedy forma jest k tomu, aby se jí obsah jevil. Jen nemoudrý lpí na formě a neproniká k obsahu, ale moudrý formou proniká k obsahu, a poznává, jak divná a velká jest moudrost Boží.

Chceme přece, aby dívky staly se moudrými – proto musíme je vésti, aby nazírajíce na krásnou formu, poznávaly „moudrost Boží“, povznášely se ke zbožnosti, k mravnosti. Aesthetická výchova jest prostředkem, nikoli účelem. I Komenský dí: „Všemu učiti se jest pro užitek. Planému myšlení nedávej místa; všude užitek buď na jevě. Věci krásné nejnak než pro užitečnost si oblibuj, protože krásné bez užitku strom jest bez ovoce, Sirény omamující neopatrného.“ (Fr. Zoubek, „Komenského didaktika analytická“, str. 51.) Je tedy Komenský se Štítným za jedno: obliba krásna nesmí se ve výchově pěstiti, leč jen pro užitečnost či pro mravnost, neboť jen mravnost míniti mohl Komenský, když užil výrazu evangelia „strom bez ovoce“ a mythu o „Sirénách omamujících neopatrného“. Marně proto namáhal se Kapras ve zmíněném spise o filosofii J. A. Komenského (str. 338.), aby doložil, že „Komenský věci aesthetické od ethických přesně dělil“. Nikoli, nedělil! Uvedený citát to zřejmě dokazuje. Výchova aesthetická bez ethické jest českému bratru Komenskému rovněž

„stromem bez ovoce“ a „svůdnou Sirénou“ jako katolickému Štítnému. Moderní aesthetická výchova, jejímž účelem má býti jen „požitek umělecký“, jest nekřesťanská a vede k mravnímu úpadku.

Je-li dle Herbarta obsah při aesthetickém posuzování něčím lhostejným, a nemá-li se při aesthetickém vnímání ani poučovati ani vykládati, aby — jak se dí i v „Učitel“ 1902, str. 99. — „požitek umělecký byl dokonalý a aby všechno ostatní umění samo vykonalo“, pak není příčiny, proč by děti nemohly nazírat i na díla umělecká obsahem mravně zavadná neb titěrná, jen když vynikají po stránce formové úměrností, zaukrouhleností, malebností, lepostí. Jaký toho bude výsledek? Jest možno, aby dítě, jež při všem do vnitř, do obsahu nazírat se snaží a proto hračky rozbíjí, nevnímalo obsahu a později ve věku dospělejším, vybavujíc jej, mravně se nepokazilo a při tom přece zkaženosti své uhlazenými formami nezakrývalo? Bohužel, tato aestheticko-formalistická výchova moderní ujala se hojně ve třídách intelligentních. Na příčině jest výchova, jaké se dostalo matekám formovým vnímáním krásna při hudbě, zpěvu, četbě, divadelních hrách, při umění výtvarném, při zábavách i při společenském obcování, bez ohledu na mravní cenu obsahovou. Z toho vzniklo zcitování a zplýtnění celého života mnohých žen. Pestré tretky na těle, uhlazený zevnějšek, šveholivá, sladká mluva, bez rozumného obsahu, zdvořilost bez upřímnosti, kochání se v krásnu a sličnosti smyslové a smyslné, když dle Komenského „Sirény neopatrného omamují“, zkrátka: život bez pevných zásad rozumných a mravních — toť následek požitkův aesthetických, vnímaných v koncertech a divadlech, v obrazárnách a tanečních síních, jakož i ve výkladních skříních a v románech, ba i ve školách, kde se pěstuje výchova aestheticko-formová!

Jaká jest výchova matek, taková jest i výchova rodinná. Na dítě sotva zrozené věší se ozdůbky a tretky, dávají se mu hračky sice pestré a ozdobné, ale bez všelikého rozumného obsahu; dítě může švitořiti často nesmysly, ba i neslušnosti, jen když se to

děje ve formě uhlazené; na způsobnost a zevnější zdvořilost klade se všeliká váha, a aby se jí dítě přiučilo, vodí se do divadel a koncertův a do společnosti dospělých, kdež nemůže nepozorovati oné formálnosti, již se mravní vady a poklesky „aestheticky“ zakrývají. Není divu, že pak často vyskytují se mladíci a mužové, zevnějšku nejuhlazenějšího, kteří svým chováním okouzlují, ale když připravili mnohé o majetek a čest, náhle zmizí. A bývají to synové tříd intelligentních, jimž se dostalo začasto výchovy umělecké.

Umění nenahradí nikdy ani náboženství ani mravnosti. Aesthetická výchova bez mravního podkladu zůstane vždy „stromem bez ovoce“. V zevnější sličnosti musí dítě spatřovati vnitřnou účelnost, jež se nese k moudrosti Boží a k plynoucím z toho zásadám nábožensko-mravním. Takovou výchovou aesthetickou jest u dítěte záhy počítati.

Bylo hned s počátku na příkladě ukázáno, jak dítě umělecky a aestheticky tvoří. Prvky ke svým výtvorům sbírá z okolí a po té samostatně buduje svou obrazotvorností. Dle toho jest i první aesthetickou výchovu zaříditi. Jednotlivostí, na něž dítě nazírá, buďtež uváděny v souladné celky. Příkladem budiž Komenského „Svět v obrazech“. Pozorujme třeba obraz 8.: „Dětské hry.“ Jaká tu rozmanitost a přece jednotnost, soulad! Aesthetická forma jest bezvadná. Sedm hrajících hochů rozestaveno tak, že tři jsou uprostřed a po každé straně dva, čímž symetrie i harmonie zachována. Rozmanitost vyjádřena tím, že každý hoch různě tělo drží, různě jest ošacen, různě se zaměstnává, a přece mají ošacení nohou společné: jednotnost v rozmanitosti. Toť krásná, sličná forma! Každý pacholík — řekl by Štítný — má slušně své místo, každý má slušně své pohnutí, jest slušně oblečen v oděv volný a zapiatý, má slušnou formu a tvárnost. Kdyby byl Komenský pro výchovu dítek za dostatečno považoval, aby na obraz nazíraly a v souladnosti formy se kochaly, nebyl by přičinil žádného vysvětlení, aby dle zásad Herbartových a moderních českých vychovatelů-aesthetikův „uměleckého požitku nerušil“.

A přece toho neučinil. Přidal nápisem vysvětlení: „Děti si hrají“ a vypočítává, čím si hrají (rážem, koulí, kuželkami atd.), a vše číslicemi označil. Proč? Patrně, aby děti nezůstaly lpěti na smyslové formě a nebylo tak u nich „krásno bez užitku“, ale aby pronikly ke krásnému obsahu představy souladného a užitečného zaměstnání tělesných a duševních sil ve volné přírodě, a by nabádány byly pro uvarování lenosti k činnosti podobné, by tak „strom nesl ovoce“. Ba což více; při žádném obraze nezapomíná Komenský vésti děti k moudrosti Boží; připojuje ke každému obrazu výrok Písma svatého. Tak k obrazu zmíněnému z proroka Zachariáše kap. 8. verš 5.: „A ulice města naplněny budou pacholíky a děvčaty, hrajícími na ulici.“ Smysl jest: Sličná a slušná hra líbí se Bohu a jest mravně dovolena, neboť i Písmo svaté mluví o dětech hrajících si na ulici. Živým slovem ozřejmené vnímání smysly krásy formové ved' k pojetí krásy duchové, a vše to sloužíž k umravnění vůle a ku povznášení chovance k moudrosti Boží či ke kráse nejvyšší: toť podstata výchovy estetické u Štítného a Komenského. Není pochyby, že tito vynikající paedagogové naši znali dobře duši a individualitu českého dítěte. Proč tedy zapíráti českou minulost a stavěti výchovu na základech cizích, jež nemůže vésti leč k odnárodnění?

Nejen při vnímání krásna uměleckého, ale i při vnímání krásna přirozeného jest se řídit výchovnou methodou, kterou nám Štítný a Komenský naznačili a jež jediné jest přiměřena přirozenosti českého dítěte. Vedeme-li dítě přírodou, upozorňujeme je na spořádanost a soulad; ať vnímá smysly jednotlivosti; po té napomáhejme živým slovem a pohyby, aby složky v jednotný obraz se slily, a poskytneme dítěti příležitost, aby o vnímaném se vyslovilo a tak ke krásnu obsahovému proniklo, stále, co chybí, doplňuje. Vrcholem budiž, aby dítě poznalo, jak krásná jest vlast, kterou Bůh člověku upravil, a aby snažilo se taje přírody proniknouti věděním a přizpůsobiti se

moudrosti Boží zachováváním svých povinností a spolupůsobením vytrvalou prací k souladu všestrannému.

I ve všech oborech školního vyučování možno naznačené zásady výchovy aesthetické uplatniti. Při tělovědě nenazírejš dítě jen na ladný útvar těla a jednotlivých údův a částí, ale představíš si tělo jakožto orgán duše nesmrtelné, k obrazu Božímu stvořené. Při třibení vkusu, odnášejícího se k oděvu, budiž přihlíženo, aby dívky pojalý nejen úpravnost zevnější a v ní si zalíbily, ale aby pronikly i k účelnosti, by byl oděv teplý a trvalý a sloužil k zachování krásy mravní, čehož můžeme dosíci vzpomínkou na šat, jehož dostalo se prvorodičům od Boha při vypuzení z ráje. Úprava příbytku nebudiž jen napohledně ladná, ale i účelná; obrazy a sochy znázorňujtěž ideje mravně dobré a ušlechtilé; domek nazaretský budiž příkladem nabádajícím k povznesení ideálnímu. Při kreslení a při ručních pracích vnímejtěž dívky vzorky bezprostředně z přírody, osvojte si je navazováním na dosavadní zkušenost a duchovým nazíráním jejich krásy a účelnosti; co chybí, budiž učitelem doplněno, aby obraz výkresu byl aspoň v podstatných částech jasně pojat, než se začne na papír neb plátno přenášeti. Při tom nebudiž zapomenuto poukázati na okolnost, že jako soulad forem v přírodě vydává svědectví o moudrosti Boží a Tvůrce velebí, tak i každé lidské ladné a oduševnělé napodobení jich jest výronem vděku a uznání vůči Bohu. Neuvědomělé, mechanické přenášení forem z přírody na papír neb látku ničí ducha, znechucuje práci, a jsouc pouhým napodobováním, postrádá momentu vychovatelského. Pohádky a písni, jež se dětem skýtají, budtěž ušlechtilého a ladného obsahu. Až děti vniknou v obsah a jeho krásu, pak ať zazvučí forma v celé své spořádanosti a ozdobnosti, aby sytý obraz celou silou svou uchvátí vůli k dobrému. Tu opět nesnášíme se s českými Herbartovci, jako by dítě poetická díla mělo jen čísti a ponořovati se v ně bez všelikého výkladu. Dítě zůstane vězeti v ladné formě a znechutí si hlubší pojetí krásna ideálního, na němž přece jedině může se neličená mravnost za-

kládati. A tak u všech jiných školních předmětův. Hluboký, živý a ladný názor vnitřný, předzjednaný zkušeností zevnější a vnitřní, budiž napřed založen, a pak mu vyhraňujeme přiměřenou formu zevnější. Napřed krásná duše: soulad vnitřný, potom krásné tělo: krásná forma zevnější; nikoliv opačně. Ale vše budiž v souhlase s krásou a moudrostí nejvyšší, nestvořenou; vše budiž m r a v n o.

Opačný názor vyjádřen u nás dle Herbarta slovy D u r d í k o v ý m i: „Společenská vzdělanost má na pr v é m m í s t ě citů svých v y t ř í b e n í v k u s u.“ Jak vidno, podřizuje se touto zásadou mravnost aesthetice. Forma jest věcí hlavní, obsah věcí vedlejší. Jak ukázáno, stanovisko ve zdárné výchově neudržitelné, přímo zhoubné, ale u nás přece valně rozšířené. Nechybí ovšem proud od tohoto proudu zcela odlišný, a jest na výsost potěšitelné, že vůdcem tohoto ideového proudu byl nejlepší náš aesthetik — tedy odborník — universitní professor dr. O t . H o s t i n s k ý, jehož názor vrcholí ve výroku: „Kulturní význam u m ě n í, jako vůbec vši osvěty a v š e h o v y c h o v á n í, v pravdě spočívá na posvátných základech požadavků mravnosti.“ Toť hledisko správné! Jen bylo by ještě dodati: a p o s v á t n ý c h základů mravnosti nelze položití b e z B o h a.

Moderní volání po umělecké či aesthetické výchově formalistické není leč zaobalený pokus, nahraditi výchovu nábožensko-mravní surrogátem zevnější slušnosti a uhlazenosti.



II. Obrázky svatých pomůckou výchovy umělecké.

O umělecké výchově mnoho se u nás napsalo, mnoho se o ní namluvilo. Leč kdo všimnul si posvátných obrázků, jež naše děti v knížkách modlitebních nosí, jež darem od rodičův a příbuzných již v nejútlejším mládí dostávají, na něž v životě svém nejvíce nazírají? A přece je to nejúčinnější pomůcka výchovy umělecké.

Pozorujte malé děťátko, když drží obrázek v ruce. Prohlíží jej a upřeně se na vše dívá. Oko jeho jiskří, záliba se budí. Konečně přitiskne obrázek ke rtům, políbí jej. Aesthetická záliba dosáhla nejvyššího stupně, krasocit dostoupil vrcholu, a co v duši se zrodilo, na venek se projevilo.

Nejinak jest u dětí školních. Pozorujte je, když si navzájem obrázky ukazují. Celá jejich duše jest přítom. Zájem je takový, že ničeho nepozorují, i když za nimi stojíte. Odkud to? Jest to pestrost barev, jsou to výrazné rysy barvotisku, jež duši tak vábí?

Porovnejme nazírání toto s nazíráním dětí na knížku obrázkovou, již se jim třeba novoročním dárkem dostalo. Ze zvědavosti rychle otevrou knížku a list za listem prohlížejí; zvířátka, výjevy ze života dítek a z přírody je poutají. Ale toho zvláštního lesku a jiskření očí nespatříte. Není tu ani oné vážnosti a opravdovosti, s jakou zahloubávají se do nazírání na obrázky posvátné. A což hlavního, sotva si dvakráte

knižku obrázkovou prohlédly, již se po ní neshánějí, odkládají ji někam, kde klidně odpočívá, aneb bez bolesti někomu ji darují. Jak jinakže jest s obrázky posvátnými! Stokrát třeba již je viděly, ale přece zase k nim se vracejí a se zálibou je pozorují.

Rozluštěn tu způsobem jednoduchým a jasným problem dvojího pojmání aesthetického, o němž aesthetikové z povolání tolik se již napřeli. Na duši dítěte působí při nazírání na obrázky posvátné více krásno obsahové, při nazírání na obrázky profanní více krásno formové. Nepotřebujete dítěti široce vysvětlovati činy a ctnosti světce, jehož obrázek představuje; jen mu řekněte, že je to svatý, miláček Boží, a ono samoděčně s celým zájmem ponoří se v jeho nazírání. Důkaz to, jak mocný je sklon duše lidské k citům náboženským, a to od útlého mládí, tedy od přirozenosti; důkaz nezvratný, že žádný cit nedovede ihned zcela sobě podrobiti ostatní oblasti duševního života tak lehce, jako cit náboženský. Kdyby se to uznávalo a položen byl cit náboženský základem výchovy a vzdělání, oč lépe by se dařila výchova rozumu a vůle!

Při nazírání na obraz profanní vábí dítě forma smyslová, pestrost aneb soulad barev, úměrnost aneb i neúměrnost tvarů, znetvořeniny a abnormity. Obsah ho tolik nepoutá, neboť jest mu jednak všedním, jednak není v duši jeho představ zájmových, k nimž by obsah obrazu připjal. Dojmy však pouze smyslové nedovedou trvale upoutati. Opětovnými dojmy na nervstvo oční se totiž energie vnímavosti zmenšuje a konečně se budí odpor. Každý učitel ví ze zkušenosti, kolik námahy potřeba, aby při názorném vyučování, když ukazuje obraz profanní, jakýs takýs zájem aesthetický či umělecký v dítkách vzbudil. Vysvětluje při tom úměrnost a ladnost zobrazení postavy v celku, vysvětluje držení těla, útvar a záhyby šatu v jednotlivostech; probírají se části malby neb kresby po sobě, a to: forma hlavy, čela, výraz tváře, jemnost a propracovanost končetin, poměr částí těla navzájem. Zobrazen-li výjev slavnostní neb válečný, vysvětluje se seskupení osob, vytkne se osoba vynikající; po té

přejde se k charakteristice jednotlivých postav; je-li to výjev z přírody, upozorní se na harmonii a rozdělení scenerie, na hru barev, na náladu, již obraz v celku budí. Novota dítky zajímá, ale zájem zůstává po většině jen formovým. Snad vyskytnou se žáci, kteří jmou se obraz kresliti, ale aby pohled na obraz a jeho ocenění působilo na jejich aesthetický vkus co do souměrnosti a uspořádanosti vnitřního chtění a zevnějšího konání, zřídka se přihází. Veškeren proces jest vnímáním zevnějším, jež působí na obrazotvornost a sílu tvořivou, ale nikoli na vůli. Je to prostě umělecké vyučování, ale nikoli umělecká výchova. Při umělecké výchově musí vycházeti zájem ze vnitřku, z obsahu idee, kterou obraz představuje; tento pak musí býti mravně ušlechťující a upoutati duši dítěte dříve, než na obraz nazírá.

To děje se plně u nazírání dítek na obrazy svatých. Duše jejich, o níž dí Tertullián, že jest přirozeností svou křesťanskou, pojala již napřed krásno obsahové, jež tkví v tom, že život svatých jeví se býti souladným a vznešeným soujmem všech vlastností, které činí člověka milým Bytosti nejvyšší, nejdokonalější, nejlepší a nejkrásnější. I probíhají představy tyto při pohlížení na obraz duší dítěte a zaujímají všechny její síly. Rozum obrazivostí podporován patří živě na zbožnost, čistotu, spravedlnost, obětavost, statečnost, trpělivost, velikomyslnost, dobročinnost, učinnost a pokoru světcovu, po té pak, uznáváje šlechtnost a prozíraje krásu těchto vlastností, vábí, podporován citem, vůli, aby vzbudila chtění, napodobiti světce v jeho dokonalosti. Tak jsou v dítěti při nazírání na obraz všechny síly upoutány a soustřeďují se na vůli, jež vedena jest k tomu, aby krásno chtěla, konala a na sílu tvořivou působila, by také zevně krásno znázorniti se snažila. Toť výchova aesthetická a umělecká! Každá zajisté výchova musí působiti na vůli a proto musí vycházeti od obsahu krásna. Předmětem vůle jest však mravní dobro. Proto nemohou moderní zastáncové umělecké výchovy o žádné výchově mluvíti, leč by skutečně vycházeli od obsahu

krásna, od mravního dobra, jež nemůže býti leč nábožensko-mravní. Herbartovské formové pojednávání a vnímání děl uměleckých jest a zůstane vždy jen vyučováním a učením se, ale nebude nikdy pravou výchovou, leč by někdo dráždění smyslův a smyslnosti pokládal za výchovu.

Není ovšem při vnímání krásna obsahového forma zevnější věcí lhostejnou. Čím více v postavě svatého neb světice vyjádřeno vnitřní jejich smýšlení, jejich život, jejich ctnosti, tím více sesiluje se pronikání krásna obsahového a vůle se nabádá ke krásnému chtění a konání. Proto musí učitel na tuto shodu krásna formového s obsahovým příležitostně, kdy se děti samoděčně v nazírání na obrázky ponořují, v jednotlivostech upozorniti. Děti samy ať vypovídají, byvše k tomu nenuceně vybládnuty, co duše jejich cítí, když na obrázky patří. Ovšem musejí obrázky býti takové, aby zevnější forma byla vznešenosti a obsahové kráse osoby neb výjevu, jež představují, úměrna. A tu ovšem mnoho jest ještě nedostatkův. Budiž upozorněno na kolekci obrázků svatých patronů českých od Viktora Foerstra, jež vydal p. Karel Šimek v Č. Budějovicích. Není to ještě dílo dokonalé, jakého bychom si pro mládež naši přáli, ale přece zobrazen tu sv. Václav, sv. Cyrill a Methoděj, sv. Prokop, sv. Vojtěch, sv. Jan Nepomucký, sv. Vít, sv. Ludmila, blah. Anežka Česká a sv. Hedvika způsobem, který jest jak co do harmonie barev, držení těla, útvaru rouch, tak i co do ideálního pojetí úměren životu těchto svatých a světic. Dále je to sbírka obrázků, pořizených dle vynikajících umělců domácích i cizích, kterou pod názvem „Posvátné umění“ vydává Dr. Ant. Podlaha, který mimo to vydal též Rudlovu „Křížovou cestu“ a některé pěkné obrazy, sloužící jako památka na první sv. přijímání. Kéž přispěje taťto stať k tomu, aby v zájmu naší mládeže i této důležité pomůcce výchovatelské účinná pozornost byla věnována!

C) Z oboru didaktiky.

I. O didakticko-ethickém působení Karla Al. Vinařického.

Vším právem uznává se veliký význam retrospektivních výstav v oboru umění výtvarného, a nebylo snad jediné větší výstavy posledních let, kde by nebylo bývalo zařízeno zvláštní oddělení pro umělecké památky z minulosti toho kterého národa. Bystrý duch pozorovatelův zalétá tu zpět do oněch dob, kdy památky ty povstaly, poznává snažení, jež předky jeho zušlechťovalo, a nazírá na směry, jež tvorbu uměleckou tehdy ovládaly. Z minulosti vrací se pak duch přemítavého návštěvníka do přítomnosti a porovnává výši tvoření uměleckého v tom kterém období se stavem tohoto umění v přítomnosti, těší se z pokroku, a ovládnán sebevědomím, cítí se puzena ku práci usilovné, aby svou hřívnou přispěl k uměleckému a kulturnímu povznesení národa svého, aneb poznává, čím se národ od směrů zdatných a mravně ušlechťujících uchýlil, vrací se k nim zpět, a užívaje vymožeností novodobých, povznáší tvorbu uměleckou na onu výši, jež duši národa dle vývoje historického odpovídá.

Nejinak má se to s uměním slovesným. Literární pomníky tohoto umění třeba čísti aneb živým slovem v duchu posluchačově vybaviti, aby poznána byla ideová práce národních buditelů dob minulých ve své dokonalosti, v nezištném a šlechetném zápolení a ve směrech, jež vytryskly v dobách ohnivého nadšení pro

povznesení a blaho lidu. Není to proto jakýsi sport aneb okamžitá libůstka, že v určitých obdobích vracíme se vzpomínkou k duševním velikánům literární minulosti, ano, dím, že u nás málo tak se děje, a když, tedy namnoze bez pravého porozumění a historické věrnosti. Mnozí přenášejí svůj moderní, často tendenčně vytvořený názor do minulosti a přebarvují projevy duše české na názory cizích filosofův. Tu zdá se nám, že čím více národ od své samostatné individuality se vzdaluje, tím více ztrácí na mravní síle a osvětové zdatnosti. Kultura u národů světových šířila se z vrstev vyšších do nižších; u nás lid, když intelligence byla odcizena, zachoval si poklad mravních zásad a forem uměleckých i jazykových. Z tohoto lidu vyšli první pěstitele literatury; i brali si ke svým plodům náměty národní a šetříce nábožensko-mravné povahy lidu, snažili se nezištně literaturou jej vzdělávat. Jestliť ostatně účelem veškerého písemnictví, aby osvěcujíc rozum a budíc ušlechtilé city, působilo na vůli a přispívalo k založení blahobytu jak jednotlivců, tak celku. To však jest bez zásad ethických nemožno. Vzdělanost, jež vede k sobectví, krásná literatura, jež vzrušujíc obrazotvornost kazí život mravný, neprospívá, nýbrž škodí, není požehnáním pro národ, nýbrž kletbou. U spisovatelů doby předbřeznové převládá vesměs směr ethicko-výchovný. Jej pěstil se zdarem i Karel Alois Vinařický, jenž právem zasluhoval, aby stá ročnice jeho narozenin, jež připadla na 24. ledna r. 1903, v národě českém oslavena byla. Ubohý stav opuštěného lidu českého vedl jej k tomu, aby si osvojil jeho jazyk soukromou pilností a zasadil páku blahodárného působení tam, kde ho bylo nejvíce potřebí, ve škole národní. Pracoval i pro dospělejší, ale že tu již bylo několik pracovníků statných, ponechal jim práci tu, a sám se chopil se vším úsilím literární práce didakticko-ethické na poli školství obecného a mládeže české.

Ponenáhlu teprve začínalo svítati po vlastech česko-moravských, když se dne 24. ledna 1803 ve Slaném z měšťanské rodiny narodil Karel Alois Vinařický.

První základy české abecedy vštípil mu poctivý mistr řemesla punčochářského, jménem Šarapatka; poněkud více s češtinou seznámil se ve školách piaristických za vedení proslulého Vincence Zahradníka, ale láskou k ní jako k mateřštině přilnul u domácího krbu, kde své babičce „Prorocství slepého mládence“ horlivě opisoval a dědečkovi z kroniky Václava Hájka z Libočan pilně předčítával. Namanul se také ve Slaném absolvovaný právník Frant. Miltner, jenž ke studiím starožitnickým a dějepisným ho nabádal, tak že Pelclův „Dějepis Čech“ velmi rád čítával. Absolvovav r. 1820 v Praze filosofii odebral se do Vídně, kdež trvaje u strýce, mimo filologii řeckou a římskou i dějepis pěstiti se jal. Než smutno mu bylo po vlasti; touha sloužiti Bohu a lidu svému zvítězila, a proto opustiv Vídeň a rozloučiv se s Palackým, jenž mu pro časopis „Krok“ svěril rukopis, spěchal do Prahy, a překročiv práh kněžského semináře, našel ve spirituálovi Ignáci Mrázovi důvěrného přítele, jenž ho do literatury bohoslovecké uvedl a znaje jeho nadání vychovatelské, za domácího učitele u hraběte Šlika jej doporučil. Studuje pilně vědy bohoslovné, navštěvoval Vinařický s několika seminaristy české přednášky J. Nejedlého a přednášky Jungmannovy o rukopise Královédvorském. Bohoslovná studia dokončil jsa teprve 22 léta stár, a že na vysvěcení čekati mu bylo, podrobil se konkursu farnímu, při čemž upoutal na se pozornost tehdejšího arcibiskupa pražského Václava Leopolda Chlumčanského, rytíře z Přestavlk a Chlumčan, jenž zvolil si ho za ceremonáře a později za tajemníka. Není pochybnosti, že arcibiskup Chlumčanský, o školství české nejzasloužilejší muž, poznal ve Vinařickém kněze, jenž při svých šlechtitelských snahách o povznesení školství platné služby mu konati mohl. Chlumčanský založil vlastním nákladem 104.900 zl. ve stříbře první dvě reálné školy v Rakovníku a v Liberci, vystavěl vlastním nákladem devět škol na svých panstvích a kde mohl zvyšoval blahobyť učitelstva škol obecných.

Toto příkladné působení bylo Vinařickému vzpružinou, že r. 1832 ve spolku s Jungmannem zvláštním pamětním spisem o zavedení češtiny do škol národ

nich usiloval. Ovšem scházelo tu mnoho; scházelo popředně literárních pokladů, na nichž by se mládež česká duchem českým, národním, ale nábožensko-mravným vzdělávala. Proto pobyv tajemníkem i u nástupce Chlumčanského, hraběte Krakovského z Kolovrat, až do jeho smrti, odebral se dne 24. dubna 1833 na faru v Kováni a později do Týna nad Vltavou, kdež za první a hlavní úkol sobě vytknul, podati českoslovanské mládeži názorně rouchem českým, prostým, lidovým a rýmem libozvučným ideje všech vědomostí jazykových, přírodopisných a společenských, pro školu obecnou nejvíce potřebných. Napsal „Kytky dětské“, ¹⁾ sbírku básniček, písní, pohádek, hádanek a průpovědek, jež jméno jeho proslavily a dodnes nebyly překonány, ale, bohužel, ani dostatečně oceněny.

Dosud alespoň v čítankách od Šťastného, Lepaře a Sokola zachován ráz, jaký jim dal Vinařický, jenž na popud ministerstva Lev Thunova r. 1850 první čítanky pro obecné školy české tak šťastně sestavil, že byly vzorem pro čítanky ostatních národů rakouských. V nejnovějším slabikáři od Frumara-Jursy však, snad ze samé piety ke spisovateli-knězi, o české školství nejen literárně, ale i mužným vystupováním na nejvyšších místech tak zasloužilému, ze 17 básniček Vinařického, jež Šťastný-Lepař-Sokol v první čítance ještě podrželi, nenalezla milosti ani jediná. Místo Vinařického zaujal Tolstoj. Dalo by se to snad omluviti, kdyby nový slabikář znamenal pokrok ve směru methodickém. Ale tu není o logickém postupu, methodickém rozčlenění a psychologickém vývoji dětského nazírání a znenáhlého osvojování ani potuchy. To se zdá býti „všelicos“ pro slepé. Hned tu řeč o žactvu, o babičce, o ptáčcích, a zase o učené panně, o zahradě, o vojáku, o mlsném Jirouši, o požáru atd.

Jak jináče vede sobě Vinařický! Tu jest vše tak nelíčené, přirozené. To není sebráno nazdařbůh z rozličných knih a sbírek, to jest vypořádáno ze života dítěte, jak si vede doma, a jak od nejbližšího ve svém

¹⁾ Spisy Vinařického vyšly ve dvou svazcích v „Národní bibliotéce“ u Kobra r. 1871–75.

prostinkém, a přece tak na poesii bohatém životě ke vzdálenějšímu pokračuje. Škola nesmí vytrhnouti dítě z vývoje přirozeného, jakým se jeho nazírání, vnímání a představování vyvinuje v domácnosti, ale musí připnouti k tomuto znenáhlému postupu duševnímu a vésti dítě dále; jinak cítí se dítě na jiném světě, jeho přirozený pochod životní se náhle přetrhne a jiným směrem se obrátí, což pro celý život může mít následky neblahé. Vinařický věnuje pozornost nejdříve nejjednodušším výkonům dítěte, jež dle smyslového jeho nazírání nejvíce k sobě pozornost poutají. A ihned využítuje jich ve směru poučně-mravoučném. První básnička v jeho „Kytce“ jest „Budiček“.

Bílý den!
Z peřin ven
Nebeské oko,
zlaté sluníčko
bude brzičko
státi vysoko:
Bílý den!
Z postele ven!

Kolik tu pouček názorných pro první vyučování! Bílý den — černá noc, sluníčko zlaté jako oko na nebi. Kolik pouček mravoučných formou tak prostou, ale přece důtklivou pronesených! Z peřin ven, z postele ven! Dítka jest navykatí, aby dlouho ráno v loži nezůstávaly, aby naučily se rychle poslouchati. Následují pak první výkony denní, a to mytí se a oblékání. Ke každému výkonu umí Vinařický připojiti naučení ethické stručně, ale jadrně.

Budu se mýti,
nebudu dlíti;
čistota sluší
tělu i duši.

A při oblékání:

Šaty mám,
v ně se oblékám;
otci a matce děkuji,
oba mne ošetřují.

Po rodičích však náleží dle nazírání dětského vděčnost Bohu; od pojmu rodičů povznáší se dítě

k Bohu, od viditelného k neviditelnému. Ale teno Neviditelný jest mocnější; Onť ošacuje celou přírodu a proto jest On Pán a Bůh dítěte, lidí všech.

Ale kdo pak ošacuje
beránky a ptáčata?
Kdo na jaře ozdobuje
luka kvítím posetá?
Nevidím ho, neb jest pouhý duch;
ale vím, že jest můj Pán a Bůh!

A proto k němu hned z rána má dítě povznášeti mysl svou. Následuje něžná modlitba „Otčenáš“ a „Vzývání anděla strážce“. Pak vede Vinařický dítě do přírody a dává mu zde živě nazírat na zvířata a činnost jejich. Dává hošíčkům a děvčátkům se zvířaty rozmlouvati, aby tím vynikly jejich vlastnosti a aby dítky naváděny byly k soucitu. Hle, tu „Holubička“.

Sotva bílý den zasvítá,
holubice v polích lítá;
lítá, nelení,
tam po osení,
a již v ranné době
hledá pokrm sobě. —

A když najde tam zrněčko,
zaplesá její srděčko.
Mine hodina,
nezapomíná
holubice matka
na svá holoubátka.

Prázdná domů nepřiletí,
pokrm nese pro své děti.
Děti čekají
a zavrkaají,
když se jejich máti
nazpět domů vrátí.

Více než ta holubinka
pečuje o mne matinka;
práce nešetří
i když jsem větší,
miluje mne stále;
to jí buď ke chvále!

Krásný to věru obraz neúnavné činnosti a starostlivosti matky o své dítky a obraz vděčnosti k matce. Při tom jest forma tak neličená, poklad jazykový tak bohatý, že ho možno při vyučování se všech stran co nejbohatěji využítkovati. Dobrou metodu, aby dítky napodobovaly hlasy zvířat, čímž se jejich mluvidla a výslovnost znamenitě cvičí, mile předvádí Vinařický:

Slepička na dvoře
kdáče a krákoře,
vlaštovka šveholí,
že jí nic nebolí.
Hrdlička chce cukru,
pět peněz křepelka,
a v lese žežulka
volá pořád: kuku!

Ale ihned zase pozornost malého čtenáře obrací ke škole:

Víc umíme my žáčkové,
nežli ti milí ptáčkové;
hláskujeme, čteme, píšeme,
do desítky počítáme:
až budeme větší,
písničku i delší zazpíváme;

čímž se budí u dítek sebedůvěra, aby pílily k větší dokonalosti.

Něžné jsou rozmluvy dítek se zvířaty. Stůjž za příklad básnička: „Liduška a holubička“.

K Lidušce do pokojíčka
přiletěla holubička.
Liduška malá se radovala;
dala jí k zobání
zbytky od snídaní,
a ji hladila
a k ní pravila:
„Nebojíš se, holubičko?“
Holubička zavrkala:
„Proč bych se tě bála!
Zlého jsem nic nedělala;
ty tak dobrá vyhlížíš;
vid', milá holčičko,
vid', že mi neublížíš?“

Malý Jeníček, ač již na tom jest, aby spáchal čin špatný a vybral holátka, dává se přece obměkčiti žalostným pokřikováním starších a zasluhuje si jejich díků.

Malý Jeníček, hodný hošíček,
našel hnízdo vloni na jabloni
a v něm hezká ptačátka.
Sotva ho spatřila mládčátka,
strachy se třásla a sípala,
jak by o pomoc volala.
Starší přiletěli, obletovali,
žalostně pokřikovali:
„O dobrý Jeníčku,
slituj se trošičku,
nebež nám děťátek,
ubohých holátek!“
Jeníček ptáčkům rozuměl,
s jabloně slezl a odešel;
ptáčkové zazpívali,
hošíkovi děkovali.

Tak živým a milým předvedením plní se obrazovost díek představami krásnými a mravně dobrými. Při tom tříbí se vkus, neboť mluva jest uhlazená a prostonárodní, dětská. Neplyne však vždy tímto jíma-
vým a lehkým rytmem obrázek, jež Vinařický dětské drobotině předvádí. Jsou ve sbírce a v čítance jeho i napomenutí vážná, jako :

Neškod', chlapče, ptáčkům,
veselým zpěváčkům,
oni libě zpívají
a housenky sbírají.
Netrap nikdy zvířátek,
nevybírej holátek:
cítí bolest, jako ty;
nedělej jim trampoty!

Snad si mnohý vzpomene, jak tato napomenutí s důvody dobře vysvětlenými a vštípenými na nás v útlém mládí působila. Jsou krajiny, kde by za živý svět nezabil nikdo skřivánka aneb jiného zpěvného ptáčka. A jsou města, kde potřebí, aby se tvořily spolky na ochranu zvířat, ano v Americe i mezi dětmi spolky ty rozšiřovati jest potřeba. U nás výchovný ten úkol plnil po dlouhou dobu Vinařický svými prostomilými básničkami a písněmi. Celá příroda tu v úzkém spojení s člověkem se hýbe, mluví, plesá, ale i sténá. A vše to v harmonický celek vyznívá:

Bože, Tvé to dílo jest,
chvála Tobě buď a čest!

To jest ucelený názor křesťanský, jenž jest s to, aby působil jednotně na mysl chovancovu a naplnil ji vším pravdivým, krásným a dobrým. Celý přírodopis a přírodozpyt možno připnouti k těmto bezvadným jazykovým plodům, pokud toho pro školu obecnou jest potřebí. Ano, což dím, i zeměpisné učivo lze na nich soustřediti. Neboť kdož nezná deklamovánky o „Malém dráteníku“?

Ze Trenčína vyšla vdova
a s ní její sirotek.
Zponenáhlu přišli oba
na vysoký pahorek atd.

Vinařický předvádí dítky při hrách, kde se jejich přirozenost jeví tak nenuceně. Činí to rytmem, jenž živost dětskou tak věrně vyjadřuje, jak se to nikomu nepodařilo. Kdo by neznal rázovité básničky: „Tluče bubeníček, tluče na buben — a svolává chlapce, chlapci pojďte ven?“ Kdo by neznal roztomilé písně:

„Paste se, housátka, roste vám travička;
roste vám, přiroste, spadne-li rosička.“

Aneb „Píseň letní“:

„Tráva, tráva, tráva zelená!
Usychala travička,
spadla na ni rosička;
tráva, tráva, tráva zelená!“

I té ušlechtilé řevnivosti, jež mezi maličkými se naskytuje, povšimnul sobě Vinařický a pronesl něžnou píseň, jež děvčátka prvního roku školního tak ráda zpívávají:

Ať si hoši hrají,
ať si skákají,
i děvčátka mají,
čím si zahrají.

Dám jí košiličku,
bílý šáteček,
červenou sukničku,
modrý páseček.

Ráno obleknu se,
něco posnídám,
a po své panence
hned se ohlídám.

Pak ji na židličku
pěkně posadím,
co dnes budem dělat —
s ní se poradím. Atd.

Což říci konečně o rytmicky lahodné a ethicky účinné písni: „Ivánku náš, co pak děláš?“

Čím tíže jest vmysleti se v život malých dítek a přizpůsobiti se jejich mluvě, tím větší jest zásluha Vinařického, že tak dojmavě dovedl mluvit v malá srdéčka a vychoval celé pokolení lidu českého k pravé osvětě na základě nábožensko-mravném. Tak prostinkých, z duše dětské vytrysklých zpěvů nemá každá národní literatura. Měli bychom si jich vážit, v mysl dětského dorostu příslušnou a dokonalou analýsú je vštěpovati a nenahrazovati jich novočeskými umělými články, jež malé rozumy nedovedou pochopiti, tím méně citem pojmuti.

Vinařický vybrousil sloh svůj na plyných překladech Vergiliových spisů, Aeneidy, a se zdarem se

pokusil o překlad Illiady metrem originálu. Sám Čelakovský nazval překlady ty na tu dobu nejlepšími. Když češtině pro styk souhlásek od nepřátel vyčítána byla neohebnost, podal ve „Varytě a lyře“ tak skvělý důkaz o ohebnosti, měkkosti, bodrosti a mladistvé síle češtiny, že bylo nepřátelům umlknouti.

Ve zmíněných 39 básních nikde se nestýkají dvě souhlásky. Snad to byly hříčky, ale vyplnily svůj úkol. Kdo nezná ono perutné:

Koně-li ve běhu
kopyty dupotají,
čemu se dupoty
podobají?

Dupoty
cupoty
na zem a půdu
tepotu cepů se
podobají.

Co Vinařický hlásal písmem, zdůrazňoval skutkem. Jeho zásadou bylo, že jen přirozený jazyk jest klíčem k mysli a srdci. Látky ke svým čítankám nenasbíral z literatury, které nebylo. Vytvořil ji sám s velikou námahou a uskutečnil prakticky, o čem psali Salzmann a jiní paedagogové theoreticky. Jeho styk s laiky všech stavů působil ethicky na směr životní, získával církvi a národu českému přátel. Při tom však Vinařický, ač vědami světskými se zanášel, nezanedbával věd bohoslovných a vlastních povinností svého stavu. Přispíval četnými a cennými články do „Časopisu katolického duchovenstva“ a když tento nejstarší český časopis bohoslovecký po 24 letech svého trvání pro neblahé poměry zaniknul, vzkřísil jej znova a až do smrti, jež ho jako kanovníka na Vyšehradě dne 3. února 1868 stihla, redakci jeho úspěšně vedl. K jeho návrhu zřízeno bylo r. 1861 Dědictví Svatoprokopské, jež bohoslovnou literaturu českou již tolika krásnými vědeckými spisy obohatilo.

Vinařický byl první, jenž dal u nás popud ke zřízení ústavů pro vzdělání učitelek, sám pak zřídil z peněz, jež mu literární díla vynesla, místo industriální učitelky při škole vyšehradské. Krásné budovy školní v Týně nad Vltavou a na Vyšehradě jsou hmotnými pomníky jeho zásluh o školství české. Paedagogická literatura česká Vinařického více méně ignoruje. V Kalinově „Obrazích z dějin vychovatelství“ pro ústavy

učitelské věnováno mu půl druhého řádku, a to bez udání charakteru. Klikův „Slovník paedagogický“ nezná dosud Vinařického. Byl Vinařický knězem smýšlení a zásad konservativních, obhájcem škol jesuitských a potíratelem snah liberálních, obzvláště ve své sbírce „Sněmy zvířat“. Když mu vytýkali zpátečnictví, odvětil jednomu za všechny v básni „Sokovi na dorozumění“ nadepsané:

„Tys mě vinil, že proti snaživým věku
bojuji cílům,
největší za jaké krev lili muži.“

Znám cíle věku, tvých neznám: Ctnost, Pravda
mi cílem.

Za ně, za víru a vlast krev muži líti sluší.“

Hle, toť heslo podobné heslu Sušilovu!

Budiž Vinařickému vzpomínka tato immortalou na vzdálený hrob.



II. Poznámky k vyučování zeměpisnému.

1. I sebe lepší věc může působiti neúspěšně, užívá-li se jí jednostranně. To platí i o mapách a o kreslení při vyučování zeměpisném. Nedá se upříti, že co do map pro školy určených stal se veliký pokrok jak ve všeobecném znázorňování horo-, vodo- a místopisném, tak obzvláště ve znázorňování zeměpisných prvků, jako: vrchů, hor dle rozličných útvarův a výšky, zálivů, průlivů, bok, pobřeží, delt, mořských proudův a drah, jakož i co do naznačení hranic podnebních a s tím souvisejících poměrů fyzikálních vzhledem na rostlinstvo a zvířenu atd. Porovnejme jen dřívější vydání atlasu Kozennova s nejnovějším vydáním pro střední školy české, Metelkou uspořádaným. Jaký tu rozdíl! Což říci teprve o atlasu Richterově, jenž co do názornosti ještě jest dokonalejší! Když takové pomůcky jsou po ruce, tu snáze možno žáky poutavým vyučováním naváděti, aby z mapy četli. Je také zásadou methodicky uznanou, aby se od mapy vycházelo. Mnozí učitelé se toho přísně drží a dodělávají se napohledně úspěchů nemalých. Žák dovede na mapě horstva, řeky, jezera, roviny, města a ostatní velmi hbitě ukázati a také rozličnými směry po mapě cestovati. ale zeptejte se, aby ukázal, kterým směrem leží to ono město ve skutečnosti, a přesvědčíte se, že i nejlepší žák nedovede začasto rukou směru udati, tím méně rozlohu horstev, rovin aneb tok řeky ve vzduchu naznačiti. A přece je to tak důležité. Vždyť

necestujeme na mapách, nýbrž ve skutečnosti. Ovšem nelze se žákem cestovati do všech zemí, o nichž promlouváme, aby vlastním názorem ve skutečnosti poznal, co na mapě nakresleno. Nicméně musí býti žák s to, aby sobě část země, o níž slyší, v prostoru duchovou obrazotvorností představil a živě nazíral trojím rozměrem na její rozlohu a útvar jak v celku, tak v jednotlivostech. K tomu ovšem jest ho vésti již od útlého mládí; jest buditi nejen obraznost smyslovou, jež lpí na mapě a na výkresu, nýbrž jest pěstiti obrazotvornost vyšší, duchovou, jež z názorů bezprostředních, smyslových, tvoří názory nové, abstraktní, nescoucí se ke krajům vzdáleným, jichž bezprostředně shlédnouti nelze. Bude arci tento vnitřní názor i po důkladném vysvětlení ještě neúplný, ale přece takový, že udá-li se žáku později do krajů těch cestovati, snáze se vyzná. A to jest pro praktický život velmi důležité. Pamatuji se dobře, jak v roce 1866 naši venkovští rolníci potřásali hlavami, že učeným vojínům musili ukazovati cesty, ač zcela jasně na mapě je měli naznačeny. Nedovedli se orientovati; to jest nedovedli to, čemu se ve školách na mapách učili, promítati do skutečnosti, poněvadž nebyli k tomu vedeni.

A přece vede přirozený vývoj nazírání dětského k tomuto praktickému vyučování. Dítě obeznamuje a orientuje se nejdříve ve světnici, pak na dvoře a na osadě. To, co postřehlo smysly, znázorňuje si pak v malém z papíru aneb z jiné hmoty hnětné neb i pevné. Formuje si světnici, dvůr, náměstí, náves v malém. Vidí-li to otec neb matka, zdaž netáže se mimovolně: ukaž, kde je stůl, kde jsou okna, kde dvůr, kde náves, kde kostel, škola ve skutečnosti?

Tak dítě bezděčně vlastní přirozeností a svým okolím vedeno jest od přímého názoru na věci skutečné k modelu, a vrací se od modelu opět ke skutečnosti. Tím se vnitřní i zevnější názor zdokonaluje a duch dítěte nevyvíjí se jednostranně, nýbrž všestranně. Od modelu pokračuje dítě ke kresbě, ale vrací se zase zpět k modelu a ke skutečnosti. V kresbě uplatňuje se již veliký stupeň abstrakce a projevuje

se jakýs duševní pokrok. Proto právem věnuje se v psychologii dítěte zvláštní pozornost kresbám malých dětí a žákův.

Dejme tomu, že by se výchova dítěte tímto postupem nedála, nýbrž že by dítě poznávalo předměty jako: nářadí, zvířata, rostliny, budovy, okolí jen z knížek obrázkových; zda dovedlo by si modelem tyto věci představit, zda vyznalo by se v životě skutečném? Nikoli; jeho obrazotvornost lpěla by na obrysech a barvách předmětů ve dvou rozměrech; při názírání skutečném musila by obrazotvornost mnoho přidati, tak že by osvojování jen pracně postupovalo a duch jednostranně vyvinutý jen stěží by se vpravil do života praktického. Odtud pochází, že děti městské, byť se i učily o rostlinstvu, živočišstvu a zaměstnání na venkově, přišedše na venkov, předmětů těch nepoznávají a pro život venkovský, kam se snadno dostatí mohou, neschopnými se stávají.

Nejinak má se to i s vyučováním zeměpisným. Žák, který vždy jen na model neb na mapu a výkres názíral, neporozumí nikdy skutečným poměrům v přírodě. Vedme dítky do přírody, ukažme jim pahorek, pojmenujme částky, nedovedou-li je samy již pojmenovati; pak ať samy částky ty ukazují, rukou ve vzduchu pahorek rýsují a částky jmenují, čímž se přechod od smyslového vnímání k abstrakci duševní usnadňuje. Ve škole ať žáci pahorek z mokrého písku formují, částky pojmenují, ve vzduchu opět rukou rýsují, na mapě ukazují a na tabuli kreslí. Tak dějž se u všech prvních pojmů zeměpisných. Tyto první pojmy dostatečně osvojené budou pak prvky, z nichž utvoří si obrazotvornost vnitřní názor, vychází-li se od mapy; i uschopní žáka, aby promítal názor ten do prostoru. Vždyť i my, cestující s mapou v ruce, nejdříve na vyvýšeném místě co do části krajiny neb města se orientujeme a pak teprve na cestu se vydáváme. Ne učinili-li jsme toho, snadno i s mapou v ruce zablou-

díme. Jsou, kteří cvikem toho dosáhli, že na první pohled dle mapy orientovati se dovedou. K tomu žáky při vyučování zeměpisném stále bylo by naváděti. Když probráno učivo dle mapy a výkresu, ať se žáci postaví směrem, kde leží skutečně země, o níž jest řeč. Na to ať obrysy hranic v rovině vodorovné u prostoru rýsují a hory dle výšky, řeky a přítoky dle směru, roviny dle rozlohy pravou rukou tam umísťují, rukou levou napomáhajíce. Methoda tato, ač jsem jí v methodikách nenalezl, vyučování oživuje, budí zájem a vzdělává prakticky. Žáci snadno i vypouklé mapy pak si zhotovují a ideální cesty konají, v duchu nazírajíce, co ve skutečnosti na pravo neb na levo, v předu a v zadu od ideálního stanoviska jejich se rozkládá.

2. Zevnějším a vnitřním názorem není ovšem vyučování zeměpisné ukončeno. Od jasného názoru pokročiti jest k usuzování, od obrazotvornosti a paměti k rozumu, neboť všechny síly duševní jest vyučováním vzdělávati, a to nejen materielně, nýbrž i dobně. K tomu potřebí, aby se pozornost vnitřná nerozdílně k nabytým pojmům zeměpisným obrátila a nebyla zevnějšími dojmy rušena. Proto odstraní se modely, mapy a výkresy, a vybaví se znova posilami v otázkách učivo, aby bylo jasně na vědomí. Po té nastává osvojování tohoto učiva učivem starým. Probráno bylo na př. Kraňsko, a učivo dle důležitosti vodstva pro podnebí a vegetaci seskupeno dle řek. I následuje porovnávání Kraňska s Moravou a jednotlivých zeměpisných celků se zeměpisnými celky na Moravě neb v jiné zemi již dobře osvojené. Je to práce rozumová, při níž žák usuzuje dle obdoby a dle příčinné souvislosti z polohy na vegetaci, na zaměstnání obyvatelstva a na kulturu. Důmyslu učitelovu otevírá se tu veliké pole, aby soustředil poznatky jak geologické, tak přírodopisné a přírodozpytné, rovněž i mathematické, lidopisné a historické v jeden celek souladný a v nejvyšší míře vzdělávatelný. Kde p a -

mět a obrazotvornost vypovídá, napomáhejtež k vybavování a zjasňování představ opět nárysy ve prostoru rukou provedené.

Která hlavní řeka protéká Moravou, která Kraňskem? Kterým směrem teče Morava, kterým Sáva? Které přítoky má Morava, které Sáva? Dále: Jak jsou dle toho obě řeky hluboké, jak široké? Jaký jest útvar půdy kolem Moravy a jejích přítoků, jaký kolem Sávy a jejích přítoků? Mezi kterými stupni zeměpisnými rozprostírá se Morava, mezi kterými Kraňsko? Jaká jest dle toho teplota obou zemí, jaké podnebí? Jaká vegetace co do rostlinstva a zvířeny? Která města leží na obou řekách a jejich přítocích? Čím se dle útvaru půdy, polohy zeměpisné a politické obyvatelstvo zaměstnává? Jaký jest v obou zemích blahobyť, jaké náboženství, jaké národnosti jsou obyvatelé, jaká jejich osvěta, jaká správa politická? Které pamětihodné události sběhly se v oblasti obou řek?

3. Osvícen-li rozum, nesmí vůle býti zanedbána, neboť každé vyučování budiž vychovávacím. Národ zemi obývající buď dovedl pilností a příčinlivostí plodnosti půdy a polohy zeměpisné využítkovati a dodělal se blahobytu, což jest pro žáky pobídkou, aby i jejich vůle spěla k příslušnému chtění, aneb netečností svůj úpadek zavinił, což jest výstrahou pro budoucnost pro mládež dorůstající. I udají se prostředky, jimiž by se úpadku dalo vyvarovati, a žáci se navádějí, aby, pokud na nich jest, již v době školní výchovy položili základy ke ctnostem mravným a občanským úkony ve svém školním a domácím kruhu působnosti. Mnoho dá se příležitostně promluvíti — ovšem krátce a jadrně o spravedlnosti, střidmosti v užívání, o statečnosti a ctnostech sdružených, jako velikomyslnosti, trpělivosti, vytrvalosti, občanské věrnosti a rozšafnosti, obzvláště však o moudré obezřetnosti při všem jednání. Učitel vyvozujž poučky z učiva samého, z vědomí a ze zkušenosti dítek dovednými otázkami; při tom vzbuzuj city společenské i aesthetické; veškero pak vyučování zauzliž se jako ve slunném bodu v ná-

boženství, neboť vše v přírodě hlásá velebnost, moudrost a dobrotu Boží, čili, jak dříve heslo, jež veliký zeměpisec a reformátor vyučování zeměpisného Karel Ritter za nápis ke své podobizně si zvolil: „Nebesa vypravují slávu Boží, a dílo rukou jeho [zvěstuje] obloha.“ (Žalm 18, 2.)



III. Psychologická stránka vyučování jazykového.

1. Řeč spisovná a nářečí.

Přejímá-li škola útlé dítě, jež v rodině dorostlo, jest její výchovatelskou povinností, aby na základě v rodině položeném dítě vedla dále; jinak by nebyla výchova přirozenou. Je tedy úkolem školy, přizpůsobiti se dobrým, samorostlým rysům povahy dětské a těžiti z nich pro další vývoj mladého chovance.

Individualita dítěte projevuje se nemálo mluvou. V ní zračí se duševní schopnost nebo zakrnělost, síla neb chabost vůle, důkladnost neb ledabylost, jemný cit neb otupělost. Je to přirozenost. Řeč jest výrazem myšlení a chtění. Napřed má dítě představu o předmětě neb úkonu, a pak teprve spojuje s touto představou pojmenování a snaží se je pronést.

Pozorujme malé robě. Obrací očka k určitému předmětu. Ve světnici jest mnoho předmětův, a ode všech odráží se světlo. Kdyby bylo vnímání pouhým mechanismem, nemohlo by se dítě při stejném působení světelném na sítnici oční ani k tomu ani k onomu předmětu obrátiti, nýbrž musilo by na základě zákona setrvačnosti, jemuž každá hmota, tedy i nervstvo podléhá, zůstat v klidu. Totéž robě vidělo matku odejiti a pláče. Jakmile se vrátila, utichá. Jest patrné, že dítě v prvním případě věnovalo jednomu předmětu více pozornosti než jiným, a v druhém případě mělo zálibu

na představě matky, a tato zajímala je více než vše ostatní, tak že přálo si matku samu spatřiti. Již tyto první úkony malého kojence předpokládají vnitřní princip hybný, od nervstva neodvislý, jenž volí a touží — duši.

Ku vjemu předmětů přistupuje vjem řeči či pojmenování. Dítě slyší pojmenovati předměty, na něž nazírá, jež ohmatává, čichá, chutná. Vjemy pojmenování mají ráz okolí, v němž dítě vyrůstá. Splývají v duši s představami tak úzce, že kdykoli se představa vybaví, vybaví se i pojmenování, a kdykoli slyší dítě věc neb úkon pojmenovati, ihned vybaví představu věci neb úkonu. Pravíme, že dítě vybavuje; to však jest rčení jen obrazné. Duše, majíc v sobě energii či sílu, na příslušný popud smyslů — svých nástrojů — bývalou činnost obnoviti, obnovuje ji, když onen popud nastal. Jeví se tedy v mluvě dítěte jeho duše po stránce rozumu a vůle. Toť názor filosofie křesťanské. Moderní paedagogové praví, že vjemy zanechávají po sobě v nervstvu stopy, jež při podnětu zvenčí se obnovují, tak že veškeren pochod myšlenkový není leč obnovováním těchto stop, tedy číře fyziologický. Ale kolik to vjemů probíhá za den nervstvem, a ty všechny zanechávaly by stopy či dráhy, a dráhy ty by se navzájem neničily, ani by si navzájem nepřekážely? Kdož tomu uvěří? Dítě narůstá, mozek a nervstvo se přeměňuje, i musily by nutně dráhy či stopy staré zarůstí, aneb se přeměnití, a přece dítě ve věku dospělém vzpomíná si na představy v minulosti, uznává je za své, dovede jejich souvislost s představami přítomnými vysvětliti. Kdož to pochopí? Nikoli! myšlení a mluva nejsou pochodem mechanickým, ale činností duše duchové, jež ovšem v činnosti své závislá jest na smyslech a nervstvu. Jako pak různá jest vznětlivost a vnímavost čivů a svalů, jest různá i vnímavost duše. Nejsouť ani dvě děti stejny. V tom právě se jeví moudrost Boží, že nestvořil dvou duší stejných a že řízením jeho ani příroda dvou zcela stejných jedinců nevytváří. K tomu přistupuje, že okolí, v němž dítě vyrůstá, tak mocně působí na mravní sklonnost vůle, že nemá-li v duševním vývoji nastati zhoubná desor-

ganisace, moudrý vychovatel tuto sklonnost napřed vyšetřiti musí, aby k ní další vedení chovance jak ohledně myšlení tak i chtění připnouti mohl.

Mluvití učí se dítě popředně od matky, od otce, od domácích. V řeči jeho jsou jaksí ztělesněny mravy, obyčeje a zvyky kraje, v němž s rodiči žije. Není to vždy řeč spisovná, ale jsou to nářečí, jež původem svým tkví v odkaze předků, v podnebí a v zaměstnání. Vážením si řeči zděděné upevňuje cit příslušnosti, povznáší vůli k následování dobrých mravů, občanské bodrosti a zachovalosti kmene, k přítulnosti k domovině, již sobě vůbec věrný příslušník kmene bez užívání jemu vlastního nářečí a kroje ani představití nedovede. Opravte dle spisovné češtiny Valáška, když věren jsa své domovině valašsky mluví, a bude z duše uražen. A to vším právem. Jeho nářečí náleží k jeho individualitě, k jeho kroji, k jeho způsobům, k jeho horám. V nářečí tom byl zkazkami a pověstmi vychován, v nářečí tom hovoří se svými spolubratry, se svou rodinou, v nářečí tom zapěje si, aby ulevil duši stisněné. Kdo zlehčuje jeho nářečí, dotýká se jeho individuality, jeho oprávněné hrdosti kmenové a dopouští se nad to bezpráví, neboť jeho nářečí, jak slovnutný náš Frt. Bartoš dokázal, v mnohém ohledu jest zvuknější a zachovalejší než sama řeč spisovná.

Nyní pak si představme, že by učitel dialektické zvláštnosti některého žáka káral, nazýváje je formami špatnými, nesprávnými. Žák sedí zamlklý a smutný. A přece doma jest pln života! Zdá se mu, že jest ve škole na jiném světě. Nejen že svoboda jeho jest tu omezena, nýbrž i řeči jiné musí užívat. Dosud bylo mu posvátným nejen to, co mu rodiče, bratři, sestry vyprávěli, nýbrž i jak mu to vyprávěli. Najednou slyší, že rodičové jeho neznají správně mluvit. Zda neničí se tím úcta k rodičům, zda neodcizuje se jim vlastní dítě? Přihází se často, že pak dítě doma vlastní matku v řeči opravuje. Menší jest zlo, matka-li mlčí, větším se stává, pakli na dítě se osopí a o škole a o učiteli nechvalně promlouvá. Nastává rozpor mezi vychovatelem — hrob to vši výchovy důsledné a ucelené.

Z toho plyne, že jest povinností učitelovou, aby se důkladně seznámil s nářečím, písněmi, popěvky, říkáním a prostonárodními hrami krajin, kdež mu bude působiti. Jest s podivem, že se dialektologii na ústavech učitelských málo pozornosti věnuje, ano zdá se, že klassické spisy školního rady Frant. Bartoše „Naše děti, jejich život, poesie, hry a zábavy“, „Dialektologie“, „Národní písně“, jež mají býti živým, nepřeborným zdrojem samorostlé, v pravdě lidové výchovy národní, dosud zůstávají namnoze nepovšimnutou sbírkou vzácného sice, ale jakoby mrtvého materiálu. A přece je tu shrnuto to nejušlechtilejší, co vyšlo z duševní dílny našeho lidu, našich dítek. Pravá národní, na psychologii založená výchova nemůže od těchto individuálních duševních projevův odezírat. Tať vyžaduje, aby učitel poskytnul s počátku dětem příležitosti, by svým nářečím a svým způsobem se vyjadřovaly, známými písněmi a hrami mysl obveselovaly. Oj, což by se tu jazyk jejich rozvázal, kdyby učitel dovedl vždy tak k nim promluvit, jak k nim doma jejich matička mluvívá! Jak by byly hrdy, že jsou malými Hanáky, Slováky, Valachy, Horáky, Chody atd., kdyby učitel na plné tvary jejich nářečí, na jeho zvучnost upozornil a sám ho hbitě a správně někdy na povzbuzenou užil!

Budiž dítkám vštěpováno přesvědčení, že jsou příslušníky českého národa, jenž užívá řeči spisovné, a budtež cvičeny v řeči této; ale zvláštnosti kmenové budtež při tom východištěm a těšte se vždy šetrné pozornosti, aby škola neničila individuality a neodcizovala lid sobě samému.

2. Jazyková cvičení v třídě elementární.

Konečným účelem jazykového vyučování jest, aby dovedlo dítě své myšlenky ústně a písemně hbitě a správně vyjádřiti a od jiných vyjádřeným rozuměti. Jestliť řeč nástrojem či prostředkem sdělování vlastních myšlenek jiným.

Dítě do školy vstupující má již svůj obor myšlenek. Naučil se, jak dí Jean Paul, v prvních třech letech života více, než snad později ve třech letech akademických. Již doma pronášelo soudy, mluvilo ve větách souvislých, vzpomínalo si, přemítalo o své vlastní úsobě a o poměru svém k Bohu, k rodičům, k příbuzenstvu, ke zvířatům domácím i k věcem neživým svého okolí. Duch jeho pracoval, snaže se představy v soulad uvést, jednu druhé podřaditi. Pozorovati to na dítěti, jak se namáhá, aby nějakou událost souvisle, samostatně, ale srozumitelně někomu, na př. matce, babičce vypravovalo. Při tom hledí upřeně do tváře a pozoruje, jaký dojem jeho vypravování učinilo. Líbilo-li se, což tu plesá a raduje se, že něco dovedlo! Bývá to vzpružinou k další práci samostatné. Při tom obměňuje hlas, napodobujíc zvuky přírodní a vyjadřujíc city děsivé, bolné a radostné. Moudrá výchova dovede tu šetřiti individuality dětské, provázejíc zálibou způsob mluvy nestrojený, kárajíc umělkovanost a strojenost, omezujíc rozkazy a zákazy bezuzdnost obrazotvornosti a mnohomluvnosti.

Dovede-li se učitel. k dítěti snížiti, pozná ihned, že každé přináší si z domu zvláštní způsob, jímž myšlenky a chtění svá projevuje. Některé užívá nářečí, jiné již spisovné češtiny, jiné sice češtiny spisovné, ale pokažené. Jedno přizvukuje správně s obdivuhodnou zručností a jadrně se vyjadřuje; jiné mluví mdle, jednotvárně, jiné konečně sotva několik slov souvisle pronese. I co do obsahu mluvy velikou lze pozorovati různost. Některé dítě dovede dopodrobna vypravovati o tom, co doma dělává, co mají ve světnici, na dvoře, ano dovede i říci, co se dělá a co jest v zahradě, na návsi, na poli, jiné pak jen kusé dovede dáti ku příslušným otázkám odpovědi. Jedno zná několik písní, říkadel, her, pohádek, jiné sotva tu kterou, jiné žádnou. Jedno slyšelo již o Bohu, jiné neví dosud o něm ničeho povědět. Dle různosti tělesného ústrojí, zvlášť nálady nervstva, jest ovšem i letora dítek rozdílna.

Na učiteli jest, aby v zájmu výchovy, na psychologii dítěte založené, dříve než soustavně vyučovati

započne, zjednal si dostatečné vedomosti o individualitě každého svého chovance, jinak nebyla by výchova přirozenou. Dobře dí Komenský: „Příroda nikdy první opustivši, nového nezačíná, ale jen předešlé všeho nového přidáváním rozmáhá a sílí; ona všechno spolu pojí a váže ustavičně.“ To „první“ v třídě elementární jsou poznatky dítěte se všemi zvláštnostmi, jež si z domu otcovského přináší. Kdyby se učitel nevynasnažil, aby tyto základy všeho dalšího zdárného postupu poznal, nebude nikdy přirozeně vychovávat a vyučovat. První dobu po vstoupení dětí do školy měl by učitel volně s nimi se zabývat, hovor zapřádat, s nimi si hrát, a při tom doma o individualitě jejich podrobné zápisky si činit. Čas ten nebyl by ztracen, nýbrž naopak tvořily by zápisky spolehlivou normu, dle níž by děti na základě svých schopností a zvláštností dále byly vedeny.

Shledáť učitel porovnáváním individuality stejné a různé a ustanoví se dříve, než by bylo pozdě, na tom, jak žáky rozsadí, aby méně schopní zasedli mezi schopné a nadané, letory živé mezi zádumčivé, švitořiví mezi zamklé. Při tom rozmyslí si, kteří žáci budou pobídkou ostatním při ústním cvičení jazykovém, kterým dá častěji sborem mluvit, u kterých bude mu jazykové chyby šetrně opravovat, na nutné otvírání úst, jadrné a jasné vyslovování dbáti. Vše ve svém denníku si zaznamená a denník pak svému nástupci v třídě elementární — stala-li se během roku změna — aneb po ukončení roku učiteli, jenž děti dále vede, odevzdá. Kdyby pak při konferenci učitelské svá pozorování sdělil, což by se tu vzbudil zájem pro uvědomělou, na zkušenosti založenou výchovu, a rozhojnila by se láska k tak ideálnímu povolání učitelskému! Že to možno, zkusil pisatel v praxi. Ovšem náležel do elementární třídy učitel zkušený, paedagogicky vzdělaný, s psychologií dítěte již obeznalý, neboť, jak dí Komenský, „příroda působení své od vnitřku začíná“, a proto učitel prve vnitřek dítěte znáti musí, než vychovávat započne.

Přirozenost dítěte také správně učiteli postup ukazuje. Dítě vnímalo doma nesoustavně a nejasně. I jest

mu nyní představy ty znova vybaviti, jest mu vysloviti v názorném vyučování, co zkusilo v jejich světnici, co na jejich dvoře, v jejich chlévě, v zahradě, co na návsí, v kostele. Co volně svým způsobem vyslovilo, učitel po té v soulad uved' za stálého spolupůsobení dítěte. I zde platí již Komenského : „Učni práce, učiteli řízení“ a Ušinského : „Neuč, ale jen pomáhej učit se“. Žák pohybuje se svými představami doma a uč se při tom mluvit. Pohybuje se pak nejen ve vyučování názorném a jazykovém, nýbrž i v náboženství, v počtech, při zpěvu a tělocviku v oboru představ výchovy domácí tak dlouho, až si představy ty uvědomí. Nemůžeť dle Komenského žák „prvního“ opustiti, dokud toto „první“ nebylo osvojeno. K tomu pak ani celý první rok nestačí. Proto jest nepedagogické do slabikáře zařazovati články, jež zkušenost výchovy domácí přesahují. Tato zkušenost dá se zjasniti a prohloubiti, tak že zvědavosti žákově dostatečně možno vyhověti. Má-li se žák učit počítati, vyslovovati, psáti předměty mu dosud cizí, zavaluje se mu tolik obtíží, že brzy ztrácí souvislost s výchovou domácí, a nastává papouškování, mechanické uniformování a vtlokání. Zájem a záliba mizí, vůle ochabuje. Proto neuchyluj se výchova školní od dobré výchovy domácí! Doma žilo dítě životem skutečným, a jen za odměnu vypravovali mu matka, babička, stařeček pohádku. Proto budiž i ve škole pohádka vzpružinou obrazivosti i odměnou. Není správně báčorku bráti za základ a vychoditě všelikého vyučování ve škole elementární, jak to činí škola Reinova; podkladem budiž zkušenost reální, již dítě z domu přineslo.

Co dítě vyslovilo, učí se také psáti. Jako pak příroda dle Komenského „předěslé všeho nového přidáváním rozmáhá a sílí, všecko spolu pojí a váže ustavičně“, tak vyžaduje i psychologicko-pedagogické vedení žáka v třídě elementární, aby se psaní připojilo k vyslovování, a naobrat, aby žák vnímaje psané a tištěné, mimovolně a hbitě uvědomil si podobnost tohoto s útvarem mluvidel při vyslovování,

a mluvidla reflexním pohybem ustrojiv, rychle také psané neb tištěné vyslovil či přečetl. Toho dá se dosíci, když učitel, vycházeje od pojmenování známých předmětů, napřed hlásku za přiměřeného otvírání úst a ustrojování mluvidel dá od žáků jasně vysloviti; po té ať žáci ukazováčkem ve vzduchu podobu útvaru mluvidel rýsují, při čemž jim učitel kresbou mluvidel na tabuli napomáhá, ať tvar písmene stále prstem pohybující z vlastní zkušenosti a z výkresu na tabuli abstrahují, abstrahovaný na lavici ukazováčkem formují, a konečně, když opakováním pomocí jasné představy pohyb úst náležitým spojením na pohyb ruky byl přenesen, ať písmeno píší. Pochodem tímto pohyb nervu zrakového s pohybem nervu mluvidel a ruky tak úzce se spojí, že kdykoli dítě písmeno známé zočí, bezděčně již ústy a rukou pohybuje. K tomu přistupuje pohyb nervu sluchového, když při pochodu tomto dítě hlásku zároveň vyslovuje.

Když vše častokráte opakováno a nacvičeno bylo, svážou se pohyby sluchové, zrakové, mluvidel a ruky tak, že kdykoli jeden pohyb nastal i ostatní se opakují. Duše lehce na nich hraje, buď že všechny na venek se projevují: a žák hlásku slyší, vyslovuje, napsanou vidí a píše; aneb osamotňujíc jeden pohyb, jím se na venek projevuje a ostatní ovládá, tak že ostatní jen souzvučí a se otrásají: žák třeba jen mluví, a oči, ušní nervy a ruka bezděčně a nepozorovaně se pohybují. Tak se vše dle Komenského „k sobě pojí a váže ustavičně“.

Ale písmo psací musí také ihned vytknutím podobností vázati se k písmu tiskacímu, a proto jest v slabikáři oboje vedle sebe položiti, nikoli jedno v předu, druhé pak v zadu. Při tom učí se dítě všemu, jak tentýž Komenský praví, „samozřením, samorčením, samoděním“. Pozorujme jen dítě o samotě; vždyť ono všechny tyto pohyby, učíc se, zároveň koná! To dobře Komenský věděl, a proto dají se všechny správné směry u výchově z jeho zásad odvoditi. K čemu tedy pachtiti a opičiti se po cizině? Netřeba nám věru jin de

„Iskať pravdu“. Studujeme jen přirozenost dětí našich a zakládejme na ní poctivě výchovu a vyučování, a pak budou jistě přirozeny a národní!

3. Žák a čítanka.

Těžké thema a mnoho již o něm napsáno. Šťastná a zdárná výchova, uzavřel-li žák s čítankou přátelství; pochybená výchova, stojí-li žák a čítanka proti sobě jako dva nepřátelské tábory, které se navzájem dobývají. Žák uzavírá s čítankou přátelství, nachází-li v ní staré známé, kteří již dříve mysl jeho zaujali. Třeba se tito staří známí poněkud změnili, třeba jsou co do myšlenek bohatší, plnější, co do formy květnatější, uhlazenější: jen když podstata je táž, tak že je žák poznává. Tu ihned s nimi se přátelí, o ně se zajímá a duševní síly napíná, aby se k nim povznesl, je zcela pochopil a obcováním s nimi se obohatil.

Starými známými žakovými jsou v čítance články, básničky, písně, jež obsahují ideje žáku již známé, ale rozšířené, obohacené ideami jinými, příbuznými, ideje podané lepší formou, než dosud seznal; a to vše vzestupně dokonaleji a dokonaleji, čím výše povznáší se žák rok od roku ve svém vzdělání. „Vyjasniž se věc příkladem“ -- dí Komenský. „Kdyby ti někdo, podobiznu ukazuje, řekl, že je toho neb onoho, nemůžeš souditi, je-li nebo není-li, jestliže člověka, jehož prý podobou jest, neznáš. Pakli jej znáš, porovnáváje tahy paobrazu s praobrazem, snadno se rozhodneš“;¹⁾ a dodáváme: také si zalíbíš.

Není snadno sestaviti čítanky žákům přiměřené a sympatické. Také jich nikdo nesestaví, dokud nebude dle metody pozorovací, v předešlém článku udané, pořízen přehled individualit žákův a žákyň všech stupňů, ročníkův a kategorií škol v celé oblasti české. Až dospějeme k tomu, že se seznámí chovanci ústavův učitelských s oborem myšlení, cítění, chtění a

¹⁾ J. A. Komenského „Didaktika analytická“, z lat. přeložil Fr. Zoubek, str. 30.

jednání lidu českého dle jeho krajinných zvláštností, a vyzbrojení touto znalostí a vědomostmi psychologickými hned po nastoupení úřadu učitelského individuality dítek vstoupně se všemi obměnami pozorovati započnou, o tom písemné záznamy si učiní, v konferenci učitelské o nich porokují, a záznamy ty o individualitách jednotlivých žáků, na pozorování od první až do poslední třídy založené, jakož i přehledy o jednotlivých ročnících, třídách, stupních, kategoriích škol českých mužům s psychologii národa a dítek obeznalým a ve školství zběhlým se předloží: pak bude možno vhodné články pro čítanky skládati, po případě z literatury vybírat. Moderní heslo, tolik vychvalované: „Dítkám to nejlepší“, jest jistě správné, ale jen v tom smyslu, že z literatury dítkám skýtati jest jen to, co jím jde k duhu, nikoli co nám dospělým se líbí, a tedy nejlepším býti se zdá.

Výchova musí dle Komenského býti nepřetržitá. Slyšme ho: „Čemukoli se učí, pomocí dříve známého se učí, protože jinak možná není. Nebo poznávání věcí posloupně se děje, a jest rozumnosti lidské jako vystupování nějaké k tomu, co hledáme. Jako tedy v řebříku jsou stupně, a kdo po nich stoupá, ne jinak než od stupně, na němž již stojí, na stupeň nejbližší příští se vyšvihuje (kdyby chtěl jinak, srázné by bylo): tak mysl v učení ne jinak, než od jednoho k druhému (od neznámého již k tomu, co teprve poznáno býti má) pohybuje se.“¹⁾

Duch dítěte musí ze vnitřku, z idejí a snah již nabytých dospívati ke zralosti takové, aby konečně dovedlo pochopiti, osvojiti si, vysloviti a upotřebiti ve společnosti všeho, co lidstvu jest nejdražšího. Příroda netrpí žádného skoku, jinak by povstal v harmonii sil zmatek a následkem toho odpor. Rovněž nestrpí skoku správná výchova dítek. Kde se povlovný vývoj duševní náhle přetrhne látkou, která nemá v dosavadním vývoji dostatečné opory, nastává desorganisace duševních sil, otřesení celé spořádané, dosud duševně-stavitelské práce výchovné, a dostavuje se odpor a ne-

¹⁾ „Didaktika analytická“, str. 10.

libost. Předložte žákovi nejvzácnější skvost literatury; je-li cizím jeho české individualitě, nenachází-li opory v jeho dosavadním vývoji duševním, nikdy se s ním nespřátelí. Pro nedostatečnost rozumu nemá zájmu na článku, a tu z poslušnosti buď napíná příliš mohutností rozumovou, a nastává její přesílení na úkor ostatních mohutností duševních, aneb vida napřed, že bez duševní pohromy ničeho nezmůže, nenamáhá rozumu vůbec, a celé vnímání článku přesune se na paměť, která se mechanicky vyvíjí a soudnost ubíjí. Při tom naplněn jest žák odporem proti učiteli, že je tak nerozumným a ukládá mu, aby si osvojil, o čem dosud ničeho neslyšel a čeho pochopiti nemůže. Kazí se tu cit i snaha, celý mravní charakter chovancův.

Vyberte článek, jenž obsahuje rozšíření vědomostí žákům dosud známých, jenž vzat jest ze života jim poněkud povědomého, psán slohem poněkud vyšším, než dosud zkusili, článek, který stejnou měrou působí na rozum i na vůli, zadost čině citům jak náboženským a mravním, tak i společenským a aesthetickým — a dejte článek ten žákům potichu přečísti, potom pak pozorujte, jak na ně působil, i seznáte, jak jim oči jiskří, jak nepokojně čekají, aby radostně vyslovili, čím se již prvním přečtením obohatili. Naopak dejte tímž způsobem přečísti žákům článek, v němž uvedené požadavky obsaženy nejsou, a poznáte, jak se žáci ka-boní a jak po přečtení zaraženě očekávají, kdo bude vyvolán.

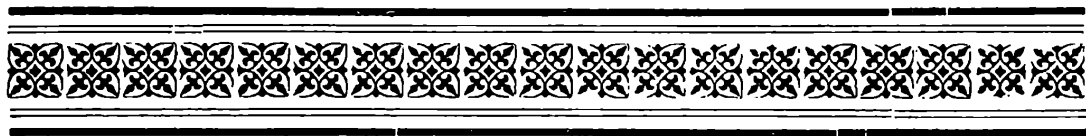
Jsou školy, kde tvoří články v čítankách jediné východiště všelikého vyučování jazykového. Článek se probere a uloží za slohové cvičení, na článku cvičí se pravopis, z článku vyberou se věty a cvičí se na nich mluvnické, určují se členy větné. Vše dle metody velmi správně, ale poslechněme pak žáky, když spolu aneb doma s rodiči mluví, a přesvědčíme se, že často ani jediného slova, ani jediného obratu z článku neužívají, nýbrž mluví svou prostou obvyklou češtinou. Vše to pracné probírání, zapisování, opisování a mluvení nemělo mnohdy na jejich mluvu mimo školu žádného účinku; bylť článek jejich životní individualitě cizím, nebyl zpracován na vypořádání jejich duševního po-

kroku a nebyl k němu připnut. Místo co měli žáci slohově sdělit, co sami zkusili, a to způsobem prostým, každému z nich obvyklým, a pak vedení býti, jak by to dle článku lépe měli napsati a říci: jest jim napsati, co sami ani nezkusili ani sobě nezalíbili. Místo aby se učili, jak by vlastní myšlenky pravopisně správně jiným sdělili, učí se, jak by sdělili myšlenky cizí panu učiteli ve škole. Místo aby seznali mluvnickou stavbu své vlastní mluvy, již denně užívají, a naučili se tak logicky správně své myšlenky projadřovati, pachtí se mluvnickým rozborem článku, jež třeba nikdy nikdo nemluvil, nýbrž jen napsal. Ba jsou školy, kde slohová cvičení opisováním článku z čítanky začínají. I postupuje se shora dolů, od vzdáleného k blízkému, od neznámého ke známému — proti všem zásadám didaktickým. A přece dí tak krásně Komenský: „Utvrzovati v učení záleží v tom, aby učitel nic nového jako naprosto nové před sebe nebral, než jako dříve počátečního pokračování. Pročež sklad každé vědy (nebo i všech věcí věditelných) v řetěz uvéstí sluší, v němž by všecko souviselo, aby totiž vykládání pozdějšího z předcházejícího vycházeti, na něm se zakládati zdálo a pamět i praxi od něho s sebou vleklo.“¹⁾

Hle, tak Komenský! Potřebí jen přemýšleti! Snad podaří se přece kdys, dáti dítkám českým čítanky, jež by sobě v pravdě zamilovaly.

¹⁾ „Didaktika analytická“, str. 18.

D) Z oboru paedagogické
psychologie.



I. České dítě v Sušilových národních písních.

První podmínkou správné výchovy jest, aby se opírala o samorostlou povahu dítek, jak se vytvořila v rodinách, v obci, v domovině. Jest úkolem vychovatele, aby tuto povahu jednotlivých svěřenců zkoumal a dle ní počínání své zařídil.

Dítě české vyrůstá v odlehlých vesničkách českých a moravských dosud v ovzduší samorostlých národních zvyků, jak se po staletí ustálily; duše jeho probouzí se na perutích rozkošných pohádek a zkazek a projevuje se vedle pozoruhodných kreseb a malůvek obzvláště dojmavými popěvkami a hrami. Kde tomu dosud tak, tu má vychovatel dosti příležitosti, aby nepozorovaně vlastním názorem seznal hlubinu a rázovitost ducha dětského se všemi jeho přednostmi a vadami. Jako matka česká u kolébky, jako čeledín a dívka na dvoře a v zahradě, jako ženci na poli a mlatci na mlatě: tak i dítě české v krajích těch rádo zpívá a zpěvem tím nelíčeně projevuje vše, co hýbe jeho nitrem, co poznává svým rozumem, za čím se nese jeho vůle. Pravá to žeň pro vychovatele osvíceného, svého povolání dbalého!

Ale míst se samorostlým rázem lidovým nejen v Čechách, ale i na Moravě stále ubývá. Z úst matčiných neozývají se namnoze již ukolébavky prostonárodní, od otců zděděné, ale písně umělé; zvyky, kroj a domácnost její a celé rodiny přeměnil duch moderní kultury, cizího vychování.

Změnu tu předvídal šiechetný kněz-vlastenec Dr. František Sušil již v letech padesátých, proto sebral a zachránil z písní národních, co sám — první v oboru tom pracovník na Moravě — zachrániti mohl, aby, jak dí v předmluvě, „písně ty byly čarodějným klíčem, jímž tajnice povahy národa se otvírá a mnohostanně se nazíráti dává“.¹)

Vizme, jak se v nich jeví duše českého dítěte!

České dítě jest zbožné od útlého mládí. Jeho důvěra se nese ke Spasiteli. Všelickou lásku k jiným ztělesňuje ve vroucí prosbu, aby Ježíšek všechny lidi od všeliké škody v noci chránil.

Před spaním zpívá malý Slováček:

Ó Jesu, můj Jesu,
Ty's obrana moje.
A půjdu já, půjdu
Do svého pokoje.

A když nyní usnu,
Opatruj mňa, pane,
Ať moja dušička
Ráno zdravá vstane.

Ochraň všechny lidi
Od ohně a vody,
Od moru a hladu
A všeliké škody.²)

Po Spasiteli nese se důvěra dítky k Matce Boží. V roztomilé písni o tom a o dětině úslužnosti vydává hanáckému chlapečku svědectví poutník od Hranic z Černotína:

Když jsem já šel na Svatý Kopeček,
Potkal mě tam hanácký chlapeček.

Ptám se já tě, hanácký chlapečku,
Kudy cesta k Svatému Kopečku?

„Tamhle je ta Panenka Maria,
Ona voní jako konvalija.

Jenom pospěš, můj milý pútníčku,
Tam ty najdeš svú milú matičku.“³)

¹) Fr. Sušil: Moravské národní písně s nápěvy do textu vřazenými. V Brně 1895.

²) Č. 68. „Dětská večerní“

³) Č. 14. „Cesta ku Panně Marii.“

Jaká tu něžná přítulnost ke zbožnosti jeví se v odpovědi hochově! Nemusil by se vychovatel před svou vědou vychovatelskou zardíti, kdyby toho ušlechtilého rysu v povaze českého dítěte nepěstil, nýbrž naopak snad jej stíral, když by posvátné poutě v nevážnost uváděl?

Lid náš český odedávna jest přesvědčen, že má býti náboženství východištěm a tmelem všelikého vyučování, jak tomu učil veliký Komenský. Ještě nebylo rozvětvené nauky o koncentraci učiva, když mládež naše od východních hranic Moravěny až tam k Lužici uváděla počty ve spojení s biblickou dějpravou ve známé nám všem ještě písni:

Žáčku, žáčku učený,
Ze všech škol vybíraný,
A ty víš, nám povíš,
Co jest jeden?
A já vím, vám povím, co jest jeden:
Jeden jest Jesu Krist, co nad námi králem jest.
— — — — —
A ty víš, nám povíš,
Co to jsou dvě?
Dvě tabule Mojžíšovy — atd. až do dvanácti.¹⁾

Slovanská povaha je holubičí. Naše venkovské dítě raději od pána křivdu snáší, než by se bránilo. Ať si zachová srdce dobré, ale potřebí jest vychovávat je ke statečnosti, aby dovedlo se brániti, když se mu křivda děje. V boji o existenci zkušený Valášek z Dolní Bečvy případně písni svou o tom nás poučuje:

A co to tam píská
V tej naší javorině?

Přišel naň myslivec,
Postřelil jeho srdce.

Pase synek ovce,
Ja na zelenej lúce.

Čemu se nebránil,
Dyž měl obušek v rukách?²⁾

Ale při vší té holubičí povaze bývají dítky naše často ve škole škodoliby vůči dítkám chudým, opuštěným — sirotám. Je to rodinným, pochybeným vychováním příliš vyvinutý sebecit zámožnosti neb

¹⁾ Č. 83. „Dvanáctero počtů.“

²⁾ Č. 85. „Postřelený.“

váženosti rodičů neb obce, jež nesmí nikdy učitel svým chováním živiti neb podporovati, nýbrž naopak poukázáním na vznešený příklad lásky Spasitelovy k opuštěným a na příklady jiné, z nejbližšího okolí vzaté, jakož i nabádáním ku projevům účinné lásky ke spolužákům chudým mírniti. Jinak dítě-sirota, ve škole posmívané, školy se straní; stane se toulavým a nešťastným po celý život. Od Bludova zpěvák o tom nás poučuje :

Šeltě pan Trum na procházku	Nadávali mu ve škole:
Na zelenó lóku.	Ty nejsi od nás pachole,
Sel nadešel tam děťátko,	Ty si nalezené
Malé pacholátko.	Na lóce zelené.

Dítě rostlo až dorostlo.	A dyž přišel dům, povídal:
Dyž mu sedm let bylo,	Já jsem nalezené
Do školy chodilo.	Na lóce zelené.

Dejte mně knížky pod pažo,
Krajiček pod druhó,
Abych měl na stravo.¹⁾

Tklivý jest p o m ě r d ě t e k k r o d i č ů m, zvlášť nejsou-li již na živu. Sirotek od Slavkova vzpomíná rodičů svých:

V Slavkovském krchově	V Slavkovském krchově
Holubička sivá,	Vyrůstá hřebíček,
A tam odpočívá	Tamto odpočívá
Má maměnka milá.	Můj milý tatíček.

Za d o b r é v y c h o v á n í dítky ještě po smrti rodičům bývají vděчны :

Kterak se odměním
Rodičům svým milým
Za lásku, výchování,
Za toli dobrodiní
V mojim věku mladým?²⁾

Zbožně-li vychován byl, ani ten „Sirotek služebný“ nezoufá, ale pln důvěry v Boha ulevuje si popěvkem rozbolestněným z Moštěnice od Kyjova :

¹⁾ Č. 155. „Věště.“

²⁾ Č. 699. „Země.“

Súží mě chudoba,
Němám místa svého,
A já dycky prosím
Pána Boha svého,
By mně dal místečko
U Jána svatého.¹⁾

Z lásky prýstící varovná slova rodičů,
když často za života bez účinku zůstala, aspoň po
smrti výchovně na děti působí. Želíf sirotek od Příbora:

Dobře mi pravili
Můj stary tatiček,
Že budu polivať
Slzami chodníček.

Dobře mi pravili
Ma stara matička,
Že budu spomínať
Na jejich slovečka.²⁾

Ale když m a c e c h a nerozumná a tvrdosrdcá dítě
odstrkuje a bije, tu dítě v žalu svém raději u matky
v hrobě býti si přeje a nechce se od hrobu domů
vrátiti, jak píseň od Příbora vypravuje:

Šla sirotka hledať
Svoji mamuličky,

Tva mamička leží
U tych velkych dveří.

Mily mocny Bože,
Svoji mamuličky.

Ulom si pruteček.
Klupni na hrobeček.

Potkal ju stařeček,
Stařeček přestary.

Oj hdo mi to klupe
Po-mojím hrobečku?

Kaj iděš děvečko,
Mila sirotečko?

To ja sem, macičko,
Ja, vaše diťatko.

Ach, ja idu hledať
Svoji mamuličky.

Vemtě mne tam k sobě
Do tej černej země.³⁾

Však b ě d a macechám a lidem, jež sirotám
ubližují!

„Kdo siroce ublíží,
Toho pan Bůh poniží;
Kdo siroce nalaje,
Tomu pan Bůh nepřaje“,

zpívá sirota-dívčina z Hošťálkovic od Ostravy.⁴⁾

¹⁾ Č. 683. „Sirotek služebný.“

²⁾ Č. 680. „Sirotek.“

³⁾ Č. 159. „Sirotek.“

⁴⁾ Č. 683.

Hoch náš, když povyrostl, rád pracuje na poli. Svědčí o tom hospodář od Příbora:

Oralo tam male pacholatko,	A už peče naša hospodyňka
Oralo.	Kolače.
Naoralo tej černej zemečky	Udělal naša hospodyňka
Němalo.	Včera kvas.
Orajtě, vy mali oračkově,	Přijedte vy mali oračkově
Orajtě.	Zitra zas. ¹⁾

Rád také koná český hoch práci obtížnou pro učel bohumiiý. Lid náš kol Slavikovic tak si prozpěvuje:

Jede synek s hory,	Bude-li se hodit,
Veze dřevo dlóhý.	Budem kostel robit.
Pytal se ho hájně:	Až ho urobíme,
Nač to dřevo dlóhý?	V něm se pomodlíme. ²⁾

I děvčátka naše ráda v domácnosti pomáhají a při tom prozpěvují.

Kolébá-li děvče bratříčka, slibuje mu napřed pokrm, jenž v tom věku dítě popředně zajímá:

Hu hu hukše,
Mama vaří lukše;
Až uvaří, také dá,
Janíček se napapá.

Potom slibuje také něco, co se hýbe, pro zábavu, a poučuje tak nevědomky učitele, jakým postupem dítě se má první vyučování (Salzmann, „Mravenčíka“):

Haló haló,
Koně v zeló,
Matička só
Na veseló.
Přinesó nám vtáčka,
Pěknýho luňáčka,
Haló haló,
Koně v zeló,
Kozenka je
v petrželó.³⁾

Při tom pěstují děvčata vzájemnou srdečnou pospolitost.

¹⁾ Č. 709. „Orání.“

²⁾ Č. 743. „Tesaři a zedníci.“

³⁾ Č. 703. „Kolíbavky.“

Vaří-li trnky v Dražovicích, s příděchem škádli-
vosti takto zpívají:

Vařím trnke Helenko,
Mlynářova mazlenko,
Pod' okusit Helenko,
Mlynářova mazlenko!

Pod' okusit, pod' jich hned,
Máme sladký jako med.
Snad's usnula Helenko,
Mlynářova mazlenko.

Odpovídé Helenko,
Mlynářova mazlenko.¹⁾

P o s p o l i t o s t projevují dívenky naše také
v e n k u, což se hlavně zpěvem děje. Helekají jedna
na druhou při pasení jako volná dítká přírody:

Okolo Jarošova
Teče voděnka troja;
Proč na mňa nehojakáš.
Kamaradečko moja?

Okolo Jarošova
Teče voděnka troja;
A já na ťa hojakám
Kamaradečko moja.²⁾

Ba, nerozveselit zpěvem pole, za hanbu se po-
kládá, vždyť m l á d e ž č e s k á b ý v a l a v ž d y
z p ě v n á, dokud ji duch cizí nepokazil:

Poštorské děvčata,
Može vás hanba byt,
Aj že vy neumíte
Aj pole rozveselit.

A ty novoveské
To jsú zpěvulenky,
Ty si rozveselá
Pole za rosenky.³⁾

Povaha dívčí ke strojivosti a marnivo-
sti nakloněná i na našem venkově se projevuje. Kdo
by neznal té malé husařky, jak si nastrojená za husami
samolibě vykračuje? Však její pošetilost a roztržitost
hodně bývá ztrestána

Děvče husy pase,
Ja pěkně nastroja se,
Husy popelaté,
Ja mají pírká zlaté.

Děvče husy pase,
Ja pěkně nastroja se,
Huśy potratila,
A sama zablúdila.⁴⁾

Š k o l a v životě dítek českých čelné zaujímá
místo. Na sv. Blažeje a na sv. Řehoře chodí dítky
chudé a koledují. Není v tom nic nečestného, jako
není nečestno almužnu přijímati, a jako jest dle slov
Spasitelových záslužno dítkám dobře činiti:

1) Č. 744. „Při vaření trnek.“

2) Č. 723. „Kravarky“ z Pozlovic.

3) Č. 747. „Zpěv.“

4) Č. 740. „Husarka“ z Vetřkovic.

Na svatého Blažeje
Památka se činí,
A to se všem oznamuje,
Který o tom neví.

My pak malí žáčkové
Chodíme pospolu,
Abyste nám něco dali
Dnes k našemu stolu.

Kdo své dítky miluje,
Vede jich k dobrému,
A posílá jich do školy,
Ať se učí tomu.

Svatý Blažej zas to vám
Všecko vynahradí,
Dejte masa nebo hrachu,
Nebo trochu soli.

Jestli žáčků nemáte,
Na papír nám dejte,
Jedným grošem nebo dvěma
Málo zchudobnete.¹⁾

Rozkošné bývají hry dětí venkovských. Každá
obměna v přírodě skýtá jim příležitost, aby k ní při-
pojily svoje popěvky.

Začíná-li pršet, tu zpívávají:

Prší, prší jalovec,
Ztratili jsme pět ovec
A šestého berana
Se zlatýma rohama.

Mračí-li se, děti slovácké prozpěvují:

Dú kravičky dú
Z pastvy dědinú.
Co to ale bučí?
Že se tuze mračí
Dnes k víčerú.

Ach co by chtělo,
Aby pršalo
To májové zlato,
My prosíme o to,
Aby se lilo.

Nebeská manna
Prš nám do rána;
Aby réž narůstla
A pšenička zhustla,
Šak to Pánbůh dá.²⁾

Kdo nezná konečně her na Heličku, na husy, na
mostek, a roztomilých popěveků českých dítek při nich?

To jsou skvosty, jichž moudrý paedagog dovede
při vychovávání a vyučování všestranně použiti na
prospěch přirozené a účelné národní výchovy české
mládeže. Nasbíral je s mnohými hmotnými a dušev-
ními obětmi náš veliký Frant. Sušil, z české matky

¹⁾ Č. 834. „Hry.“

²⁾ Č. 834. „Děšť.“

14. června 1804 v Novém Rousínově zrozený. Jak ze slov, tak i z melodií vane nám vstříc křesťanská duše českého dítěte. Tím směrem musí se také bráti národní výchova naše. Sušil tento směr považoval za jedině správný, jak případně dle vzoru Schillerova řízným epigramem ve svých sebraných básních (v Brně 1862, str. 162.) vyjádřil:

P a e d a g o g.

Kdož nad zbojnickou hodlá chrám stavěti jámou!
Toť pěstoun, co vědám bez Boha dítě učí.

Budiž tento příspěvek k psychologii českého dítěte nezabudkou na hrob kněze-vychovatele, jehož památka v národě českém nevyhyne.



II. Nové směry v paedagogické psychologii.

Žádnému odvětví filosofie nevěnuje se v posledním desetiletí tolik péle jako psychologii. V mnohém ohledu doděláno úspěchů trvalých a činnost některých duševních sil lépe osvětlena, z čehož paedagogika mnohou poučku čerpati může. Ale na druhé straně nastal v různosti názorů takový zmatek, že nemohl jednotný názor křesťanský, jaký se jeví u všech paedagogů slavné minulosti: u Komenského, Francke, Pestalozziho, Salzmann, Rochowa, Fröbela, Basedowa, Diesterwega a jiných, nevzítí velikou pohromu. Aby se směry ujasnily, bude nutno, vedle sebe je položití a krátce vysvětliti.¹⁾

1. Mnozí pokládají psychologii za základ vší filosofie, jiní zase tvrdí, že veškera filosofie není vlastně leč psychologií, neboť prý i první zákony myšlení, jako zákon identity, protirečnosti atd., povstaly jen návykem a děděním od rodičův. — Kdyby tomu tak bylo, bylo by veta po stálosti vědy, která cele spočívá na těchto principech. Co si člověk navykne, to si může také zrovna tak dobře odvyknouti; není to tedy nutným a neochvějným.

2. Jsou psychologové, kteří čítají psychologii k vědám jen přírodním a nepřipouštějí v ní leč zkusné,

¹⁾ Srovn. Dr. C. Gutberlet, „Philosophisches Jahrbuch“, 1908, str. 1. a násl., Dr. K. Stumpf, „Internationale Wochenschrift“, 1907, str. 904 a násl.

exaktní metody přírodovědecké; a jsou psychologové, kteří mají psychologii za vědu duchovou. Jedná se zde vlastně o existenci duše. Věci dospěly tak daleko, že mimo školu křesťanskou a částečně ještě školu Herbartovu všichni moderní psychologové existenci duše od těla rozdílné a vlastním životem žijící upírají. K r o n t h a l má duši za souhrn reflexí („Ueber den Seelenbegriff“, 1904), A d a m K i l w i c z domnívá se, že hmota myslí („Die Eigenschaft der Materie und das Denken im Weltall“, 1906), K a n n nazývá myšlení pochodem fysickým („Die Naturgeschichte der Moral und die Physik des Denkens“, 1907). Sem náleží škola W u n d t o v a, jež se sice zove aktualistickou, ale v jádru jest materialistickou.

U nás ke škole Wundtově čítati jest Dra. Frant. K r e j č í h o, jenž ve své „Psychologii“, vydané „Dědictvím Komenského“,¹⁾ k Wundtovi nejen se hlásí, ale existenci duše ze své paedagogické psychologie — a takovou psychologie učitelstvu určená jistě jest — naprosto vylučuje. Jeho názor tkví v těchto slovech: „Po vjemu zůstává v nervstvu stopa ve změně neb přeměně buněk založená, a při každém popudu děje se taková změna molekulární ve vodivu vláknivém, čímž se stane způsobilejším voditi jistým způsobem, snáze a rychleji; v buňce pak ústřední uzliny nastane změna, když ne trvalá, tož trvalejší, která způsobuje, že buňka odpovídá na každé další podráždění způsobem odpovídajícím té změně a odráží, nebo spíše má snahu odraziti podráždění své do týchž drah motorických, jako při prvním popudu“. (Str. 8.) Wundt připouští, že mimo tento způsob i jinak, a to představou, vybavování díti se může; ale český učenec pokročil dále, řka, že „nelze jiného leč prostého vybavení (vjemem či pohybem) připustiti“, a to proto, „že správným jeho vymezením odmítá se názor o volně stoupajících představách a tím se činí nemožným, aby úkazu toho jakožto empirického faktu bylo se dovoláváno na dokázání samostatně existující

¹⁾ Dr. Fr. Krejčí, „Psychologie“, III., Elementární jevy duševní. Encyklopaedická knihovna „Dědictví Komenského“, 1907.

duše“. (Str. 24.) Tedy, poněvadž by se mohl někdo dovolávat fysiologa Wundta, že připouští existenci duše, jest názor Wundtův, že se i nějakou představou vybavování dítí může, nesprávný.

Není věru nad exaktnost a vědeckost! Ale z jistoty, jakou Krejčí svůj názor o naprosto hmotném vybavování představ a tedy celém životě duševním pronáší, dalo by se souditi, že věc jest naprosto experimentálně dokázána. Než chyba lávky! Krejčí sám doznává: „Fysiologie nemůže ani tu věc pozorováním dotvrditi, která jest pro psychologii tak důležitá, totiž že po dojmu nezůstane v nervstvu stopa. Ani nejjemnějšími prostředky pozorovacími nelze ani v nervu ani v buňce, v nichž stopu předpokládáme (sic!), konstatovati ve složení nějaké změny, aniž nějakou exaktní methodou konstatovati změnu ve funkci takových nervů. Zde je psychologie odkázána úplně na sebe a fysiologii nezbyvá než závěr o existenci stopy učiněný na základě fakt psychických a potvrzovaný analogií s děním fysickým prostě přijmouti.“ (Str. 14.) Prostý rozum usuzuje takto: Je-li vybavování pochodem pouze hmotným v nervstvu, musí o tomto pochodu dáti svědectví jediné věda, která se hmotnými pochody zabývá, a to jest fysiologie. Jelikož však, jak dí Krejčí, fysiologie o tom ničeho neví a ničeho dosud v té věci nedokázala, jsou všechny názory o hmotném pouze vybavování domněnkami, a žádnou vědou. Proto jest upírání duševního, nehmotného života, jak to činí Krejčí, nevědeckým, neboť nejen vlastní zkušenost jednotlivce, ale i všech národů dosvědčuje, že musí existovati v nás princip nehmotný — duše.

Monisté vypomáhají si názvem „psych“, aby ušli výtce, že jsou materialisté. Rozumí se, že i u nás v učitelstvu mají stoupence. Budiž poukázáno na článek Š n a j d a u f o v é - Č á d o v é: „Z hygieny psychy lidské“ v „Čas. českých učitelek, 1907“, kde se na str. 334. píše: „Nezapomínejme, že duše, duch, není než abstrakcí naší, naším pojmem, pojmem námi lidmi abstrahovaným i pojmenovaným“, a hned po té na str. 335.: „Duše jest bezprostřední částice Síly Vše-

mohoucí. Zdravotnost psychy buď náš ideál!“ — Větší konfusnosti snad člověk myslící již nikde nenajde!

3. Velikého odporu dochází u moderních psychologů nauka o vzájemném působení těla na duši a duše na tělo. Vzájemné toto působení jest prý nemožno, neboť působilo-li by tělo na duši, předávalo by energii živlu různorodému, což jest proti obecnému zákonu zachování energie sobě vlastní; kdyby duše působila na tělo, musila prý by mezi duši a tělem povstati nová síla, což jest rovněž nepřipustno. Proto prý jsou pochody psychické a fysické rovnoběžny, buď že jsou projevy jednoho veleducha, buď že stav tělový podmiňuje činnosti psychické, buď že konečně fysické vůbec neexistuje, nýbrž jest jen reflexem duševního. Tak zvaný *parallelismus*. — Směr tento vychází z bludného předpokladu, jako by při pochodech psychologických působily na sebe dva živly od sebe naprosto oddělené. Tomu však není tak. Duše proniká tělo tím způsobem, že nehýbe údy cizími, nýbrž svými, že v nervu duše čije, ve sluchu duše slyší, v oku duše vidí. Není tu žádného přenášení, a proto žádné ztráty energie ani žádného prostředí mezi duši a tělem.

4. *Parallelismus* jakožto *aktualismus* nepřipouští ovšem žádných představ neuvědomělých. Tu povstali psychologové, jako *Lipps*, *Freud*, *Sadger* a jiní, většinou psychiatrové, kteří tvrdí, že vlastně všechny pochody psychologické dějí se *pod vědomím*, a že si teprve hotové výsledky těchto pochodů ve vědomí uvědomujeme. Pod vědomím skrývají prý se stále představy, jež lze hypnosou, napiatou pozorností, pevnou vůlí, přesnou kázní a myšlením objektivním vyvolati. *Theorie* jistě příliš nejistá a optimistická.

5. Velmi rozšířen jest v nejnovější psychologii tak zvaný *determinismus*, ba možno říci, že mimo filosofy křesťanské skoro všichni moderní psychologové patří k táboru deterministů. Souvisí to s názorem materialistickým. Není-li duše ničím více, leč shlukem či souhrnem hmotných pohybů či úkonů, pak ovšem podléhá fysické nutnosti, a o nějaké svobodné vůli

nemůže býti řeči. Právě-li deterministé, že dle i n d e r m i n i s m u jednal by člověk bezdůvodně, jest v tom veliký omyl. Rozumný tvor bezdůvodně jednati nemůže. Při každém rozmyšleném jednání lákají vůli důvody, jen že vůle dle vlastní zkušenosti každého člověka může se rozhodnouti pro důvod tento neb onen, a tak činiti to neb ono, aneb vůbec úkonu zanechat. A v tom právě tkví podstata indeterminismu vůle lidské.

6. Dalšími směry, jež v novodobé psychologii vedle sebe se vyvíjejí a někde i spolu zápasí, jsou tak zvaná p s y c h o l o g i e p o z o r o v a c í a z k u s n á. V prvním případě se jevy schválně nevyvolávají, nýbrž se jen oceňují — a jsou to po většině jevy, jež pokusně vyvolati nelze, jako jevy náboženské, nezištné oddanosti, umělecké tvorby a jiné; -- v druhém případě však úmyslně jev se vyvolává, aby byl v řadu jevů podobných zařazen.

W u n d t, psycholog jistě moderní, varuje před přílišným e x p e r i m e n t o v á n í m. Aby totiž pokus podal výsledky jisté a spolehlivé, musil by a) pozorovatel sám býti s to, aby určil vnitřný počátek a vznik pochodu, ježž hodlá pozorovati; musí b) pokud možno sám osobně upiati pozorností jednotlivé jevy pojmuti a v celém jich průběhu sledovati; musí se c) každé pozorování za těchže okolností vícekrát opakovati, aby byly výsledky spolehlivými; musejí d) měněním okolností napřed nalezeny býti podmínky, za nichž jev se dostavuje, a když nalezeny byly, musejí opět tyto souvislé pokusy dle pořádku býti pozměňovány — buď že se při jednotlivých pokusech některé vynechávají, buď že se síla a jakost jejich mění, — jinak nelze výsledků vědeckých očekávati. Zvláště na-prosto zavrhuje Wundt tak zvanou m e t h o d u p o t a z o v a c í, kde se z odpovědí na dané otázky usuzovati chce na stav psychologický. Zavržení hodna jest dle něho tato metoda buď a) jakožto otázka před pokusem, poněvadž tím sebepozorování podléhá nepříznivému tlaku zkoušení, buď b) jakožto otázka po pokusu, poněvadž se jí otevírá široká brána rušivému vlivu suggestce. V obojím pak případě škodí se sebe-

pozorování tím, že se osoba, která se sama pozorovati má, pod dozor jiných osob přivádí a na tento dozor stále myslí.

Vidno z toho, jakou cenu přiřkládá jest odpovědím žáků na otázky: který předmět se jim nejvíce líbí, co sobě při té které odpovědi myslili atd. Ba Wundt přímo žert si tropí z budoucnosti, až se školní lavice stane zároveň lavicí pokusnou, a učitel uslyše odpověď žáka a potázav se nad to, co si při odpovědi myslil, v pyšném sebevědomí domnívati se bude, že vykonal psychologický pokus. (Wundt, „Psycholog. Studien“, 1907, str. 358 a násl.) Jen cvičený psycholog dovede pozorováním, kdy toho dítě nejméně tuší, do duše dětské vniknouti.

7. Psychologie subjektivní a objektivní (srovnávací). Subjektivní analyzuje život duševní vlastní, objektivní život duševní cizí. V ohledu posledním nabývá důležitosti studium zvláštností ethnologických, zrůdností a stavů nadnormálních a podnormálních, chorobných jevů dětského vývoje a psychy zvířecí. Ale velmi se tu zase chybuje tím, že se chce pěstiti psychologie objektivní bez subjektivní. Tak usuzuje se z rysu tváře, z velikosti lebky, z délky okončetin, z lícního úhlu, ze zevnějších pohybův atd. na objektivní rozpoložení života duševního a zapomíná se, že tato analýse naprosto je pochybena, nezažili-li jsme sami stavů psychických, jež se právě uvedenými známkami projevují. Mnoho se dnes u nás ve škole měří a váží. V „Paedagogických Rozhledech“ jsou celé strany naplněny pozorováními takovýchto zevnějších projevů dětí. Ale materiál musí býti kriticky zpracován, a to nejínak než na základě analýse subjektivní, z vlastní zkušenosti čerpané; jinak by se dospělo k výsledkům, jež by mohly býti veškeré výchově osudnými.

8. Rozlišují také mnozí psychologii deskriptivní (popisnou) a genetickou (vysvětlující). Než kdo jev vysvětliti hodlá, sám musí jej zažiti a sobě uvědomiti; genetická psychologie předpokládá tedy deskriptivní. Ovšem možno jevy pouze popisovati, aniž se vysvětlily, jak činí škola pozitivistická.

9. Zvlášť důležité jest třídění psychologie na theoretickou a užitou. Výsledků psychologického zkoumání používá se dnes mnoho v právnictví, v národohospodářství, v dějinách umění, v theologii, ale zvlášť v paedagogice. Dospělo se tu k mnohým cenným poznatkům. Ebbinghaus konal studia o paměti dětské a vyvodil z toho zásady o technice učení se nazpaměť a o opakování; Frant. Schmidt zkoumal vliv domácích prací na duševní rozvoj žáků a dospěl k závěru, že cena jejich jest mnohem menší než prací školních; Preyer vyvrátil zásadu, jako by dítě s počátku mluvilo o sobě jako o třetí osobě a jako by sebevědomí teprve později se vyvíjelo, naopak ukázal, že jeden z jeho synů nikdy třetí osoby ve své mluvě neužil. Vydávají se monografie dětí. L. W. Stern a jeho manželka, paedagogicky a psychologicky vzdělaní manželé, denně až do 6. roku u dětí svých zaznamenávali, co tyto mluvily a konaly, aniž děti o tom tušení měly, a vydali jejich životopisy.

Mnoho se pracuje, ale není jednoty. Dosaženo mnoho úspěchů v různých odvětvích psychologie, ale jistých a spolehlivých jest málo. V žádném pak kuse — jak dí Gutberlet¹⁾ — nepodařilo se moderní psychologii starou křesťanskou duševědu podstatně vyvrátiti.

¹⁾ „Philosophisches Jahrbuch“, 1908, str. 32.



III. Praktické výsledky nejnovější zkusné paedagogiky.

Moderní paedagogika všímá si pilně dítěte. Povolaní i méně povolaní zkoumají projevy duše dětské, ale ovšem většinou po stránce fysiologické. Zavládl i u nás směr, jevy psychické uváděti na úkony pouze hmotné v nervstvu. Do vychovatelství českého uvedl tento názor Dr. Lindner svými „Přednáškami na filosofické fakultě české university v Praze“ (vydal Jos. Klika 1890), a hájí ho a na základě theorie Wundtova v široce jej rozvádí v „Psychologii“ (vydalo „Děd. Komenského“ 1907) universitní prof. Dr. Fr. Krejčí. Není vlastně tato „experimentální“ psychologie Dra. Krejčího leč výtažkem z psychologie Wundtovy, ovšem hodně zmaterialisovaným. Wundt jest aktualista, uznává totiž jen úkony myšlení a chtění, ale nepřipouští žádných mohutností; úkony psychické se dějí dle něho rovnoběžně s pohyby nervovými; odtud zove se Wundt parallelistou. Ale jest možno mysliti si myšlenku bez podmětu myslícího a úkony chtění bez vůle, jež je provádí?

Theorie Wundtova připouští snadný závěr na existenci duše a její mohutnosti aneb aspoň na její energii. Ne tak psychologie Krejčího. Dle něho „po vjemu zůstává v nervstvu stopa ve změně neb přeměně buněk založená, a při každém popudu děje se taková změna molekulární ve vodivu vláknitém, čímž se stane způsobilejším voditi jistým způsobem, snáze a rychleji;

v buňce pak ústřední uzliny nastane změna, když ne trvalá, tož trvalejší, která způsobuje, že buňka odpovídá na každé další podráždění způsobem odpovídajícím té změně, a odráží, nebo spíše má snahu odrážiti podráždění své do týchž drah motorických, jako při prvním popudu, čímž se představa vybavuje“. („Psychol.“ III., str. 8.)

Tedy žádná duše; vše jest pochodem hmotným. A proč n e s m í duše existovati? Protože prý je pouhé abstraktum, které se vyvinulo z konkrétního názvu „dech“. Pravíť Krejčí: „Mezi abstrakty jsou také taková, která původně byla konkrétní a teprv dlouhým vývojem pozbyla znaků smysly vnímatelných a stala se nepředstavitelnými. Na př. název „duše“ vznikl z konkrétního názvu dech; neboť skutečně princip života, t. j. to, co tělu propůjčovalo život na rozdíl od mrtvého těla, spatřovali v dechu, který bylo viděti a slyšeti, když při spánku a mdlobě se zmenšoval a při smrti „ucházel“.

Slovo zůstalo, ale význam jeho se měnil, až zabstrahoval. (Str. 56.) Odkud to Krejčí ví? Ať udá listinné prameny, z nichž čerpal, že Čechové pozorovali dech člověka a z toho utvořili si představu duše. Listinných pramenů pro svou materialisticky vývojovou teorii udati nemůže, poněvadž prameny ty svědčí, že název „duše“ vznikl z toho, že dle Písma sv. „vdechl“ Bůh prvnímu člověku „dech života“ — duši, — na kterýž princip života Bohem samým daný myslel každý, kdo o „duši“ mluvil. Toto tisícileté faktum není Krejčímu ničím. U něho platí vývojová domněnka a předpoklad, že duše jako princip psychických jevů neexistuje, a proto také musí se z „experimentální psychologie“ vymýtit vše, co by o existenci duše svědčilo, aneb čeho by se mohlo na dokázání samostatně existující duše dovolávati. Ale tedy snad nade vši pochybnost zjištěna jest v nervstvu s t o p a, jakožto princip duši nahrazující?

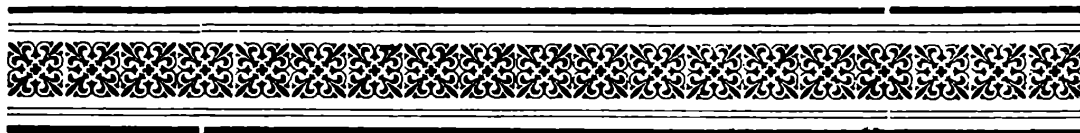
Kdyby taková stopa v nervstvu existovala, musili bychom si jí býti vědomi. Jsme si však vědomi, že děje se vybavování představ přeměnou v buňkách,

v nervech? Nikoli, nikdo si toho vědom není! Nemožno tedy mluvit o psychických faktech, jež by existenci oné stopy dokazovala, jak Dr. Krejčí tvrdí. Nemožno ani mluvit o analogii s děním fysickým, leč by se předpokládalo, že jest myšlení úkonem fysickým. Zůstává tedy stopa p ř e d p o k l a d e m, předpokladem jest fakt psychický, jenž ji má dokázati, předpokladem jest, že dění psychické analogickým jest dění fysickému. Buduje se tedy na samých předpokladech. Z vědomí národův a jednotlivců dokázaný fakt, že existuje v člověku princip nehmotný, duše, se nepřipouští, ale buduje se na předpokladech. A pak prý jest a musí býti moderní věda bezpředpokladná.

Jest přirozeno, že zkusná paedagogika, na takové psychologii založená, nemůže míti praktických výsledkův. Každý projev dětského vnitřního dění má se za nutný projev nervstva a ustálených změn v něm, a proto se zevšeobecňuje. I vznikají rozpory, jež veliký způsobily zmatek nejen v paedagogice, ale i v samé experimentální psychologii. Sám Wundt si do toho stěžuje v „Psychologische Studien“ (1909, sv. 5., str. 48.) ve článku: „Über reine und angewandte Psychologie“. Připouští sice, že využitkování psychologie dítěte mnohý předsudek odstranilo a zkušenosti dovedných vychovatelův a učitelů potvrdilo, ale tvrdí, že škoda, která z povrchnosti pozorování a z psychologické neznalosti pozorovatelův a upotřebovatelů pro psychologii a paedagogiku vznikla, užitek p ř e v y š u j e. Výsledky odnášejí se po výtce ku psychologii dětské paměti a učení se nazpamět, ale právě tu hrozí nebezpečí, aby neuplatnila se zásada, že učení se nazpamět jest nejdůležitějším prvkem vyučovatelským a vychovatelským. Ještě ostřeji vyslovuje se americký psycholog W. J a m e s, jenž ve svém spise „Psychologie a výchova, promluvy k učitelům“ (1907) dí, že to, co z této psychologie dítěte učiteli v praxi nutno jest věděti, dosud dá se napsati na dlaň. Je tu veliká nehoda. Doznává to i Dr. B r a h n, správce ústavu pro experimentální paedagogiku. Největší chybou jest, že nepodařilo se dosud pokusy jednotlivých paedagogů přezkoušeti.

Jeden paedagog tvrdí, že určitou methodou pokusnou dobrých dodělal se výsledků, ale jiný tvrdí, že jí ničeho nedosáhl. Když však prý užije těchže přístrojův a téhož postupu pokusného, musí prý dojiti těchže výsledkův, aneb aspoň se přesvědčí, v čem různost výsledkův tkví. V theorii sice krásně řečeno, ale v praxi není dosud jednoty ani co do zkusné methody, ani co do účelných přístrojův, ani co do výsledkův, ani co do rozboru jednotlivých poznatkův, ani co do upotřebení jich a jejich vhodnosti pro praxi. Roztříštěnost nazírání psychologického má za následek neshodu v experimentální paedagogice.

Jednotným jest dosud jen psychologický názor filosofie křesťanské. Na zásadách křesťanské psychologie daly by se mnohé dítětem nepozorované projevy jeho duše analysovat a třídit na prospěch praxe vychovatelské a vyučovatelské. Ovšem předpokládala by se znalost této psychologie. Ta však jest v kruzích intelligence české velmi skrovná, ba skorem žádná.



IV. Sociální paedagogika.

Nynější poměry společenské nezůstaly bez vlivu na výchovu budoucí generace. Tisíce dětí tráví život ve veřejných útulnách, nebo se potulují po ulicích, poněvadž rodičové musejí do továrny neb na pole a nemají kdy, dětmi se zabývat. Dětem takovým chybí hřejivá láska rodičův a nedostává se jim též nábožensko-mravné výchovy, jaká pro jejich budoucí povolání jest nevyhnutelná. Bývají veřejné útulny interkonfessionálními, a proto nedovedou ani po této stránce nahraditi krbu domácího. A přece posud málo se děje ve směru naléhání a nastupování na rodiče, aby konali svou vychovatelskou povinnost. Ba pomýšlí se na prostředky, jak by se této povinnosti lehce zbavili. Účinky se dostávají. Nejen že se vzrůstá zpuštělost a zločinnost mládeže, ale vždy častěji vyskytují se případy sebevražd dítek nedospělých. Tato negace života a chuti k němu jest úkazem povážlivým. Život mladý přece sám sebou pudí k rozvětu všech sil a k největšímu a radostnému jich rozvinutí. Mládí bývalo dříve bezstarostným, ale nyní potkáváme se u tříd dělných s dětmi sklíčenými a omrzelými, u tříd majetnějších s dětmi na věk svůj přezralými.

Řekne se, že to zavinily poměry sociální. Ovšem! Ale odkud vznikly tyto poměry? Bývaly dříve rodiny chudé s četnými dětmi, pojídaly suchý chléb, brambory a mléko, a byly spokojeny. Výdělek byl skrovný, ale přece nebyli by se rodiče zřekli dítek svých. Nebylo

těž příležitosti, neboť nebylo veřejných útulen. Jen sirotům dostávalo se mateřské péče v ústavech církevních, řeholnicemi spravovaných. Dnes nejen chudí, ale často i dosti majetní snaží se, aby dostali dítě z domu a zbavili se péče o ně. V takové již míře vymizelo ze srdce rodičů vědomí o nejpřednější jejich povinnosti vůči dětem: o výchově rodinné. Toť účinek moderní paedagogiky společenské. Tato se běře ponejvíce dvěma směry: *extremně individualistickým* aneb *extremně sociálním*.

Individualistická výchova má původ svůj v prohlášení naprosté neodvislosti a svobody jednotlivce. Z toho vznikla snaha po založení co největšího blaha vlastního bez ohledu na dobro všeobecné. Vychovatelské zásady *Lockeovy* a *Rousseauovy* vedou k egoismu. *Rousseauův* *Emil* jest vychováván k naprostému sobectví. *Baselow* a filantropisté snažili se chovance, péči jejich svěřené, vychovávat k blahobytu jedineckému, bez pozírání k potřebám společenským. Cílem výchovy *Herbartovy* jest stejnoměrné rozvinutí individuálních sil a zájmů k vytvoření mravního charakteru jednotlivce. Učiteli jest se zabývatí žákem jednotlivým, aby schopnosti jeho rozvíjel, bez zřetele k jeho budoucímu povolání ve společnosti. *Ziller* a *Rein*, stoupenci *Herbartovi*, rozšířili sice zásady svého mistra ve smyslu altruistickém na širší kruh spolužáků ve škole, ale hlavním účelem výchovy zůstává přece zásada *Herbartova*: výchova směřuj za účelem zdokonalení jednotlivce, neboť vedení pro budoucí poměry stavovské a potřeby společenské přesahuje obor výchovy školské. A tato zásada ovládá dosud i naše školství obecné.

Oproti této snaze individualistické uplatňuje se snaha *extremně altruistická* či *společenská*. Její původ hledati jest u těch, kteří výlučné právo na výchovu přiřkli společnosti státní. Hlavním reprezentantem jejich jest filosof *Hegel* svou naukou o všemohoucnosti státu, a zastánci směru nejzazšího jsou socialisté *Marx* a *Engels* svou teorií o státu socialistickém. Je-li dle socialistů soukromý majetek neoprávněný a má-li vše býti společno, pak jest indivi-

duelní výchova k nabývání osobních statků nejen nesprávnou, nýbrž i státu nebezpečnou; je-li manželství volným, pak rozpadá se rodina a všeliká péče o výchovu dětí náleží státu socialistickému; je-li náboženství záležitostí soukromou, pak nemá s ním výchova, jež jest zřízením veřejným, co činiti. Učitel jest orgánem státu a stává se tak jediným činitelem výchovným. Ponenáhlu a nepozorovaně šíří se tyto zásady mezi vychovateli moderními. Odtud ono přeceňování své sociální a vychovatelské důležitosti jistou částí učitelstva, jako by vzdělání lidu a výchova mládeže jen na nich závisela a oni byli jediné povolání o směru výchovy rozhodovati. Mnozí učitelé nechtějí býti zástupci rodičů, ba usilují vším možným způsobem, aby se z vlivu rodičů na školu vymanili. Štvavým tiskem zlehčuje se výchova náboženská, a to mnohdy od těch, již se zovou žáky K o m e n s k é h o a P e s t a l o z z i h o. Socialistické listy a spolky rozsévají nespokojenost a rozvrat v rodinách, a ten se pak trpce mstí na nevinných dětech. Tak se nejen škola rodině namnoze odcizuje, ale i výchova rodinná ničí. Nápravu má prý přinést společnost státní a sociální paedagogika.

Co H e g e l a M a r x v hrubých obrysech nastínili, to zdůvodniti a v jednotlivostech uplatniti se snaží moderní stoupenci sociální paedagogiky. Průkopníkem možno zváti Pavla N a t o r p a,¹⁾ dle něhož se individualita chovance naprosto ztrácí ve všeobecném přirozeném pudu společenském. Odtud význam ctností společenských a výlučná výchova mládeže jen pro společnost. Člověk stává se člověkem teprve lidskou společností. Jednotlivec jest jen mdlým článkem ve velikém ústrojí společenském, a proto může a musí jen pro společnost býti vychováván. Jen společnosti, a to společnosti státní, náleží výlučné právo výchovy. Všelická sebevýchova, všeliká výchova rodinná a školská budiž řízena státem. Na státní společnosti jest, aby dopodrobna předepsala veškeré zásady vychovatelské a bděla nad smýšlením chovanců. Nábo-

¹⁾ P. Natorp, Sozialpaedagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1904.

ženství lze připustiti do výchovy jen potud, pokud obsahuje zásady mravní, jež byly společností státní schváleny a předepsány. Vše to Natorp po způsobu Kantově dovozuje z předpokladu kategorického imperativu a z deduktivně sestrojené psychologie, ethiky a sociologie. Vůle jednotlivců mizí tu ve všeobecné vůli státní společnosti.

K témuž výsledku dospívá cestou induktivní nejnovější paedagogika sociální, již na pozitivistickém pojmání biologie budovati se jali Comte a Spencer a jež ve svých důsledcích nejvýrazněji se jeví u Pavla Bergemanna.¹⁾ Co Natorp napověděl, to Bergemann zřejmě pronesl a vyvrcholil. Jednotlivec jest jen pojmem pomyslným, realitou jest jen přirozenost společenská a společnost státní. Jednotlivec jen potud má cenu, pokud jest prospěšným společnosti státní. Nemůže-li nijak společnosti, ani své rodině neb příbuzným prospívati, nemůže se mu upříti právo na sebeusmrcení, neboť jest společnosti jen na závalu a zdržuje její vývoj. Až ku připuštění sebevraždy dospěl tedy moderní paedagog sociální. Ký div, že mnozí takovou četbou odchovaní k sebevraždě se utíkají, ba že i děti zlým příkladem nakažené samy se usmrcují, aby ušly trestu a týrání rodičův a zbavily se života, jenž se jim pro nevlídnost, jaká se jim odevšad projevuje, zdá býti neužitečným a zbytečným! Nebývalo tak dříve, dokud si všichni uvědomovali, že jen Bůh jest pánem života a smrti. Sám Masaryk doznává, jak již dříve v tomto spise řečeno, že ve středověku církev takový měla vliv na mravy společnosti, že náklonnost k sebevraždě ani vzniknouti nemohla a že byla sebevražda zjevem skoro neznámým.²⁾ Má tedy církev a náboženství přece jen jakýsi blahodárný vliv paedagogický! I zdálo by se, že vzhledem k tomuto nepopíratelnému faktu moderní sociální paedagogika nějakou samostatnou a účinnou

¹⁾ Carl Bergemann, Soziale Paedagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kulturpaedagogik. Gera 1900.

²⁾ Masaryk, Der Selbstmord als soziale Massenerscheinung. Wien 1881, str. 160.

roli církvi a náboženství ve výchově společenské příkaze. Ale chyba lávky! Raději se vybájené theorii sociální paedagogiky obětuje individualita jednotlivce, lidská důstojnost, nesmrtelnost duše, osobní svoboda, právo rodiny, obce, národa a vše prohlásí se za „atom“, jenž splývá v jedině oprávněném činiteli výchovném, státní společnosti, než by se připustil nějaký vliv oné společnosti, jež lidstvo obrodila a dle nauky nejvyššího Učitele po tisíciletí společnost křesťanskou vychovávala, hájíc důstojnosti a svobody jednotlivcovy, ale zároveň zdůrazňujíc práva a povinnost samostatné výchovy rodinné a organisujíc stavy dle zaměstnání, kdež se na zásadách křesťanských sociální výchova prakticky prováděla.

Jest potěšitelné, že se budí zájem o výchovu sociální. Nemalou jistě o to zásluhu má Natorp i Bergemann; ale způsob, jímž se náprava poměrů sociálních uskutečnití má, nepovede k cíli, jelikož nesrovnává se s osvědčenými zásadami ethiky přirozené a křesťanské.

V. Dětská sympathie.

Pozorujeme často, že některé děti nápadně k sobě lnou. Příčinou toho nebývá vždy oceňování vlastností, ale jakýsi přirozený, neuvědomělý pud, jenž se projevuje i přes různé překážky. Bylo pozorováno děvče z chudší třídy dělnické, jež denně čekalo u bytu velmožova, až vyšel hoch tohoto velmože, aby si s ní pohrál, ač ji zpravidla zbil. Ba chtěl ji i utopiti, a děvče přece zase pravidelně se dostavilo.

Každý vychovatel ví, že sdružují se mezi dětmi povahy zhusta zcela různé. Ani k vychovateli nechovali se všechny děti stejně, ač si náklonnosti jedněch a odporu druhých nedovede někdy vysvětliti.

Přítulnost ta zove se obyčejně *s y m p a t h i í*. V čem vlastně sympathie záleží, není dosud rozluštěno. Průkopníci vývojové theorie, jako Spencer, Höffding, mají ji ovšem za úkaz zcela hmotný, jenž vznikl rozpůlením organismu matčina při plození, tak že nové ústrojí dětské přirozenou přitažlivostí lne napřed k ústrojí matčinu, po té poměrem k otci, k bratrům a sestrám, k příbuzným a cizím, za spolupůsobení pudu pohlavního, krásy a jiných okolností se sesiluje a dědičně na potomky se přenáší. Stálým vývojem povznáší prý se sympathie z oblasti číře smyslné do oblasti duševní. S ní úzce souvisí a se vyvinují protivy: hněv, nenávisť, zloba či *a n t i p a t h i e*, ač prý nemohou se tolik zakořeniti, aby jimi vývoj byl zastaven, poněvadž jsou protipřirozenými.

Složkami sympathie jsou s o u b o l a s o u s l a s t. Příčinou obou jest prý s o b e c k o s t. Obrazností svou vnímá dítě bolest druhého a cítí se puzeno jemu pomoci, čímž sesiluje svoje sebevědomí a tuží svou sílu. Při tom vzniká sobecký pocit, že nemusí samo trpěti, co jiné trpěti vidí. Proto dostavuje se též soubol rychleji než souslast. Vyžaduje se při soubolu činnost, kdežto při souslasti dítě více trpně se chová. I přechází souslast snadno v z á v i s t. Podobně vzniká ze sobecké bázně, aby si dítě, zvlášť u věcech pohlavních, před jinými nezadalo: s t u d; ze sobecké snahy, aby svého společenského postavení uhájilo: č e s t; z touhy, aby od jiných ceněno bylo: p ý c h a; z přání, aby všem se líbilo: j e š i t n o s t. Sobeckost přemůže se povlovně vnímáním tělových a psychických stavů jiných lidí, čímž přechází v a l t r u i s m u s. Vyrovnání se egoismu a altruismu jest vrcholem mravní hodnoty, jež přivodí sympathie. Proto jest buzení a pěstění sympathie vrcholem moderní výchovy.

Toť věda, k níž přiznávají se i moderní vychovatelé čeští, sloučení v Ústředním spolku jednot učitelských v království českém, neboť „z usnesení valné schůze delegátů“ téhož ústředí napsal Josef Černý ve spise „Svobodná, volná škola a její význam i úkol v kultuře národní“ (1907) oproti výchově křesťanské: „Naše nejvyšší důvěra náleží vědě a vyznáváme s H. S p e n c e r e m: Pro přímou sebeochranu, pro hájení života a zdraví nejdůležitějším věděním jest věda.“ (Str. 98.)

Již tedy ničeho neznamena moderním vychovatelům českým K o m e n s k ý a veškera bývalá křesťanská výchova národa, jež nám dala tolik mužův o vlast zasloužilých! Heslem učitelů českých stal se cizinec Spencer se svou m a t e r i a l i s t i c k o u v ě d o u. Neboť tvrditi, že sympathie číře hmotná přechází vývojem v sympathii duševní, není leč za to míti, že život duševní jest vývojem života hmotného, či že není podstatného rozdílu mezi tělem a duší. T o v š a k j e s t s t r o h ý m a t e r i a l i s m u s d a r w i n i s t i c k ý.

Nelze popírat, že se u dětí již v útlém mládí jeví jakási sobeckost. Nemožno však sympathii vysvětlovati

jakožto hmotný sklon dítěte k matce, prýšticí ze sobeckosti. Dítě přivyká kojné a jiným osobám, jež se k němu vlídně chovají, tak jako matce dotud, dokud do rozumu nepřišlo a nerozeznalo, že jsou to osoby cizí. Proto mylna jest theorie Spencerova.

Sympathie zakládá se na vjemech, jež si dítě osvojuje. Jsou-li vjemy shodny s náladou nervstva a dosavadními představami, povstává pocit libý, jenž se odnáší i k osobám, jimiž vjem byl způsoben; jsou-li vjemy s tím vším neshodny, vzniká nelibost a povstává antipathie proti osobám, jež nelibost způsobily, ačli předcházející pocit libosti se tolik neustálil, že pocitem nelibosti nebývá překonán. Tak jistě u děvčete chudého, o němž s počátku zmínka se stala, dojem, jež hoch velmožův na ně učinil, byl tak mocný, že nade všemi pozdějšími nelibými vjemy vítězil.

Čím častěji se libé vjemy téhož druhu opakují, tím více vzrůstá sympathie smyslová. Dítě sympathisuje se svými hračkami zrovna tak jako s rodiči. Ale opakování téhož vjemu často působí vysílení a ochabnutí nervstva a vzniká pocit nelibý, jenž, opakuje-li se stále, aneb byl-li vjem silný, snadno zvrhá se v antipathii.

Jest velmi zajímavě pozorovati tyto změny u dětí, jež smyslné pojmání ovládá. Nějaký srdnatější výkon spolužákův bývá příčinou, že se vše kolem něho sešklupuje, ale v nejbližším okamžiku, odepřel-li jim něco, sympathie mění se v antipathii. Nejinak chovají se děti, jež sympathie smyslná ovládá, vůči svým vychovatelům. Milým pohledem, úsměvy, žerty, dárky snadno lze sympathie dítek získati. Bylo by však pochybeno, lahoditi stále libými vjemy dětské těkavosti a získávati si tak sympathii. Sobeckost, jež není od přirozenosti leč pudem sebezachování, takovou výchovou mění se v sobeckost skutečnou. Dítě rozmazlené nazírá na vše s hlediska pocitu příjemného a vše příjemné žádá pro sebe, neohlížeje se na jiné. Pravým sobcem není dítě od přirozenosti, ale stává se jím teprve nerozumnou výchovou. Proto jest dítě záhy zvykati i na pocity nepříjemné, ale pojití je s pocity libými tak, aby vycho-

vatel sympathie chovanců svých neztratil. Hlavním však úkolem zůstává, aby vychovatel nepřestával na pěstění sympathie smyslné, ale aby povznášel chovance své k sympathii vyšší, na rozumovém oceňování vlastností osob a věcí založené.

Výchova k zevnější slušnosti, k laskavosti, na zevnějších formách založené, ke snaze získati si sympathie jiných úsměvem a vlídností, bez vnitřního oceňování lidí a chování se k nim dle mravní jich hodnoty, musí vésti k rozvratu ve společnosti, jak to vidíme tam, kde místo nauky křesťanské zavedena ve školách laická mravouka Spencerova, na sympathii a na odvozeném z ní altruismu založená. Rodiče smyslounou sympathií odchovaní lnou přirozeně více k dětem sličným a zdravým, třeba jejich duše nebyla tak ušlechtilou, jako dítek jejich neduživých a méně sličných. Jelikož dosud sympathie u svém vývoji takového stupně nedostoupila, aby se egoismus s altruismem vyrovnal, nemůže vychovatel, jenž nezná mravních zásad křesťanských a rovnosti všech lidí před Bohem, se všemi svými chovanci stejně sympathisovati. Sympathie jako zásada jednání působí, že příslušníci jedné obce, jedné národnosti, sympathisují jen se svými spoluobčany a spolunárodovci a že vylučují z úřadu a práce příslušníky jiné obce a národnosti. I přiostržují se protivy mezi jednotlivými stavy a jednotlivci, a porušuje se spravedlnost.

Tak zvrhla se i u Židů výchova, s počátku na zákoně Božím založená, ve výchovu, jež k lásce jen ku příslušníkům obce židovské vedla. Spasitel káral tuto převrácenost. Prokazujete-li, pravil k Židům, dobrodiní jenom těm, kteří vám dobře činí neb s kterými sympathisujete, co dobrého činíte; zda i pohané tak nečiní? Ale můj zákon jest, abyste dobře činili i těm, kteří vám protivenství působí. Překrásně pak ukázal v podobenství, jak nesympathický Židům Samaritán, vida zraněného člověka u cesty ležeti, napřed, soubolem hnut jsa, k pravé lásce k bližnímu se povznesl a aniž se ohlížel, kdo onen zraněný jest, rány jeho obvázal a o jeho ošetřování se postaral, kdežto židovský kněz a levita ho pominuli. (Luk. 10.) Jak

tréfně tu vytknut rozdíl mezi sympathií a pravou láskou k bližnímu!

Výchova na pouhé sympathii založená vede k tvrdosti srdce vůči neznámým, neb lidem odporným. Proto musí vychovatel snažiti se, aby mládež postupem let z kruhu sympathie smyslné k čisté a nesobecké lásce k bližnímu povznášel. Toho však bez pevných a ustálených zásad mravních docíliti nelze. Dle zásad ethiky vývojové, jež jest relativní a s vývojem stále změně dle poměrů podrobená, nelze přece vychovati charaktery pevné. Toť možno jen dle zásad nezměnitelných, jimž Kristus Pán učil, jež životem svým dotvrdil a jež církev za nezměnitelné či za dogmata dle svého poslání, od Syna Božího jí daného, v čas potřeby prohlásila. Nejsouť mravní zásady ty leč vyslovením a lepším určením mravních zásad přirozených.

Teprve ve světle těchto zásad nabývá sympathie pravé ceny paedagogické. Jest prostředkem, aby dítky navzájem se sblížily a tak uschopněny byly, by se k vyšší sympathii a k lásce k bližnímu povznesly. Proto nesmí vychovatel tohoto prostředku zanedbávati, ale bdíti, aby všichni chovanci navzájem sympathisovali. Docílí toho vedením a nabádáním ke společné hře, rozmluvě, k prokazování si vzájemných úslužností. Nesmí však při tom zůstat, ale ihned poučením o pravé ceně člověka ve světle křesťanství a nejvyššího vzoru mravnosti Ježíše Krista duši dětskou z oblasti smyslného nazírání a citění nad všednost a sobeckost v říši ideální povznášeti.



VI. Vnady a vady dětské fantasie.

Snivé mládí bylo a bude vždy světlým bodem ve vzpomínkách lidí dospělých. Živá obrazivost unáší dětskou mysl do říše snů přes všeliké strohosti života. A děje se to často zcela bezděčně. Dítě bylo na př. bito. Pláče a nařiká. Ale sotva podáno mu dřívko, ihned umlká, a upírajíc očka ke své hračce, snuje pomocí obrazivosti celou síť smyslových představ, jimiž hračku obepíná. Laská hračku svou; mluví k ní; usmívá se a jásá.

Jindy zase babička vypravuje pohádku. Děti kupí se kolem ní. Očka spočívají na ústech babiččiných. Nikdo se nehýbá; jen údiv vydere se někdy z úst dítek. A když babička skončila, tu zazní radostný povzdech: „Ach, to bylo krásné!“

A opět možno pozorovati dítky, any upřeně před se hledí, rukama pohybují, k sobě mluví, jako by ve snu. I tu obrazivost pracuje a plní mysl dětskou vidinami, jež bezděčnými pohyby svalů se projevují.

Není jistě bez zajímavosti a paedagogického užitku pozorovati, kolikerým způsobem dává se podnět k činnosti dětské fantasie. Buď přivádí se látka zevně a budí představy již dříve vytvořené, jako při vypravování pohádky; buď dítě samočinně ze zásoby smyslových představ něco přidává k postřehám vnějším a sestrojuje sobě vidiny, postavy a věci, jako při jednoduchých hračkách; konečně někdy vnitřním vlastním popudem vzněcuje obrazivost a jí se kochá a zaměst-

nává, jako když snivě před se hledí. Činnost ta není leč ukojování vlastní energie tělesného ústrojí, mozkových a nervových ústředí, jakož i vyvíjejících se mohutností duševních. Čím lehčeji obrazy se vybavují, čím rychleji se k novým útvarům spojují, tím příjemnější pocit, tím radostnější kochání se ve vidinách obrazivosti.

I je tak vnitřní život prvního dětství řízen činností fantasmie. Jest proto obrazivost z nejdůležitějších psychických prvků, jež jest vychovateli ovládati a pěstiti. Snadné vybavování představ smyslových podmíněno jest jejich sdružeností buď dle podobnosti aneb protivy, buď dle příbuznosti a doteku co do času neb místa, jak učil Aristoteles a po něm sv. Tomáš Akvinský (De mem. et reminisc. Kn. 5.), nejnověji pak zkusně dokázali Wundt (Grundriss der Psychologie, 1901, str. 268.), a na 20.000 pokusech Wreschner (Ettlinger, Hochwald, roč. 3, str. 86.).

Sdružování to děje se fyziologicky v mozkových buňkách, kdež vlnité pohyby vjemů dle své podobnosti, současnosti neb posloupnosti se spojují a nervstvo uschopňují, aby na daný bezděčný popud vyvolán byl obraz, ze sdružených představ složený, jež po té duše vnímá. Je-li však popud úmyslný, vychází z duše, jež obdařena jest schopností a zručností, představy sobě navzájem podobné sdružovati, dle posloupnosti časové a prostorové vnímání a vybavovati. (Gutberlet, Psychologie, 1905, str. 111.)

Jelikož obrazivost v části smyslové se uplatňuje, jest zřejmo, že podmíněna jest citivostí nervstva. Odtud se vysvětluje, že jest obrazivost dívek živější, ale také těkavější než hochů. Jsouť čivý dívek jemnější, a proto snáze se i při menším dojmu smyslovém rozčilují, ale dojem rychle mizí a nesdružuje se trvale s dojmy ostatními, poněvadž pro rychlé, hbité vnímání není k tomu dosti času. Představy se ve velikém množství v paměť dívek ukládají, ale tížeji pracuje obrazivost, jak možno na př. při představování si měřických tvarů pozorovati. Jemné a citivé nervstvo dívek souvisí s jejich životním určením. Následkem citivosti čivů rozvinut jest u nich obzvláště cit a ovládá

jejich duševní život. Tato citivost zapříčiňuje, že dívka všímá si jednotlivostí zevnějšku, ať v šatstvu, ať v obydlí, ať v přírodě, jež pozornosti hochů unikají, jelikož jich nevnímá. Nervstvo dívčí uzpůsobeno jest pro postřehy a vjemy jemné a každý hrubší výraz, jenž dotkne se sluchu, dívku vzrušuje, každý přísnější pohled uvádí ve chvění jemné její nervstvo a zvětšuje bázeň, již působí rychle vznícená fantasie. Dojem ovšem netrvá dlouho, jestli předmět postřehy se vrátil. Ale vrací se stále, jestli předmět postřehy jest přítomen a neztratil-li na své strohosti. Vychovatel přísného nebo zasmušilého vzezření nezíská náklonnosti dívek a nedovede jich dle jejich individuality vychovávat. Ale nedovede toho ani vychovatel rozplývající se v dojmech něžných, neboť živá obrazivost, k níž popudem rozvíjející se pud rodový spolupůsobí, převádí snadno onu vlídnost na pole náklonnosti, jež autoritě vychovatelově uškoditi a dívce záhubnou se státi může.

Jinak u hochů. Nervstvo jeho jest dle určení pohlaví silnější, méně citivější. Proto také vývoj obrazivosti a ostatních sil jest povlovnější. Hoch vnímá poněkud méně, ale spojuje trvaleji dle podobnosti a posloupnosti vjemy navzájem, a proto obrazivost jeho věrněji vybavuje. Hoch nevnímá jednotlivostí, jichž dojem na smysly jest příliš slabý, aby do ústředí nervového pronikl a zde jasný obraz se vytvořil. Silnější nárazy slov, přísnější pohled, důtka nedojímají ho tolik jako dívku, neboť pro menší citivost čivů nevzrušují tolik obrazivosti a pro vnitřní pocit síly vlastní nenaplnují hochů takovou bázni jako dívku. Jest na snadě, že sama přirozenost dívek a hochů vyžaduje různé individuální výchovy, kteréž nepodmiňuje duše sama, ale různost ústrojí, jež Tvůrce obojímu pohlaví pro společenské jeho určení dal. Z toho vidno též, co souditi jest o koedukaci.

Obrazivost trojím způsobem se uplatňuje. Buď spojuje či kombinuje představy místně neb časově od sebe vzdálené v jedno, jako když žák něco tajně vyvedl a učitel vstoupiv do třídy, bezděčně na něj pohlédne, tu ihned obrazivost hochovi předstírá, že učitel o tom ví, a očekává trest, jež mu obrazivost vytvořila; buď doplňuje či určuje představu

vyvolanou, jako když dítě večer spatří u cesty keř a fantasie mu vyluzuje, že je to člověk holí ozbrojený; buď v y n e c h á v á úmyslně některé znaky představ, či je o d t a h u j e, abstrahuje, jako když dítě na zamilovaném druhu vidí jen přednosti, na jiném nenáviděném jen špatnosti, prvního stále chválí, na druhého stále žaluje.

U š l e c h t i l á obrazivost jest pokladem velmi drahocenným. Jí podněcuje se duše, aby ze smyslových představ vytvořovala nové ideje a nesla se k novým ideálům. Čím uspořádanější jsou vjemy, jež skýtáme dětem, abychom obrazivost podnítili, tím živější, obsáhlejší a věrnější stává se obrazivost a tím větší radostnost působí dítěti. Ale tím se i obor vědění obohacuje a vůle posiluje. Nebudiž skýtáno pro obrazivost látky příliš mnoho, ale co se skýtá, budiž vnitřně dle podobnosti sdruženo a zevnitřně dle postupu časového povlovně, ale uceleně podáváno.

Živě vyličené postavy osob biblických mocně vzněcují a vzpružují obrazivost. Představa dávnověkosti a vzdálenost končin, v nichž osoby biblické žily, jejich bezprostřední styk s Bohem, jejich rekovnost v hájení náboženství a mravnosti zvláštním kouzlem jímá duši dětskou, a podporovány-li vjemy prostým, ale procítěným přednesem a nazíráním na výtvary církevního umění, pak jistě obrazivost dítě nejen uspokojí, ale i co do chtění a snah ke zušlechťení a ke ctnostnému konání podnítl.

Nejinak věc se má i v jiných předmětech učebných. Nesmí se však učitel nésti pouze k rozumové stránce duše. Takový postup obrazivosti dítěte neživí, naopak ji utlumuje a ničí. A s obrazivostí ničí se i zájem na předměte a nastává nuda. V d ě j i n á c h potřebí, aby postavy a události živě předstoupily před duši dětskou. Vše záleží na vjemu. Mnohomluvení učitelovo zadržuje činnost obrazivosti dětské. Nakreslete obraz hlavními a význačnými rysy, s příslušným přízvukem při líčení a s příslušným výrazem ve tváři, nazírejte do nitra císařů, vojevůdců, umělců, rekův

a světců, jež líčíte, a jeho obrazivost začne pracovati a doplňovati, co podáno v obrysech; obrazivost sama doplní, co vynecháno, a s postavami podobnými spojí, co vypravováno; chtění se vzbudí, a touha po činech podobných jakož i odpor proti nešlechtnostem zaujme vůli dětskou. Jen žádné přílišné drobení a rozumování!

Látku takto osvojenou ať dítě na podnět, buď obrazem, buď otázkou daný, samočinně vybaví; ať nenuceně pohyby rukou a posuny své vypravování, třeba kusé, doprovází. Cennější jest pro výchovu obrazivosti, když dítě takto třeba jen pětinu podané látky samočinně vysloví, než kdyby na stálé otázky učitelovy po částech a neuceleně jako na provázku vedeno celý úkol odříkalo; neboť jest uvážiti, že při samočinném vybavování obrazivost dle zákona sdruženosti nutně v mysli dítěte celý soubor představ, jak na vědomí vstoupil, jistě vyvolala, jen že dítěti chybí zručnost, aby všechny části pojatého obrazu na motorické nervy převedlo, to jest vyslovilo. To však možno snadno doplniti, nebyla-li jen obrazivost utlumená, a nebyl-li s ní zničen zájem na věci samé. Ať i jiní žáci samočinně vysloví, co paměť jejich pojala a co obrazivost jim vybavila, a žák první ať pošeptmo doprovází vypravování svých spolužáků dle pochodu své vlastní fantasmie. Pokaždé, když jiný žák vypravuje, prvé vyvolaný pomocí své obrazivosti látku znovu vybavuje a na motorické nervy převádí, až ke konci rozradostněn celý úkol živě přednese; rozumí se, nebyl-li žák při prvním kusém vyjadřování svým učitelem zahanben, tak že se pocit nelibosti neb vzbuzená vášeň jeho obrazivosti zmocnily a všeliký další zájem na předmětu zatlačily.

I v dalších předmětech školních jest obrazivost tvůrčí a hybnou silou duše dětské. Národní poesie unáší mysl dětskou na perutích obrazivosti a obrazotvornosti do slavné minulosti, a dává jí nazírat do nadějeplné budoucnosti, čímž se rozněcuje a upevňuje láska a přítulnost k řeči mateřské a zemi rodné. Proto nebudiž poesie předmětem rozboru mluvnického, suchopárného, na rozum působícího. K tomu budiž

volena prosa. Ale i tu ať dítě nazírá na umělost tvarů mluvnických, a ať mu obrazivost připravuje zálibu i na této práci, aby se pojilo vždy užitečné s příjemným.

Účelné líčení vlasti a cizích krajů nemálo přispívá k rozšíření činnosti obrazivosti; důkladné nazírání na přírodu v částech a povšechně budí pomocí fantasmie nadšení pro velikolepé dílo všemohoucnosti a prozřetelnosti Boží; dovednost v kreslení a v ručních pracích nabádá obrazivost k podivu nad mohutností ducha lidského a k vynalézavosti vždy nových a nových forem.

Jest však míti zření k tomu, že činnost obrazivosti podmíněna jest vždy představami předchozími. Proto jest i přirozené a trvalé vypěstění její podmíněno připínáním a stálým se vracením k těmto prvkům, a to zvláště proto, že obrazivost jakožto mohutnost popředně smyslová mnoho na individuálním upravení nervstva závisí. I jest obrazivost pěstěti popředně na vjemech vlastního okolí dítek a stále různými obměnami k nim se vraceti. Lidové samorostlé hračky, lidová mluva se svými pořekadly, pohádkami, průpověďmi, písněmi, zkazkami, lidové umění na nářadí, náčiní, na oděvu, na stěnách, lidové zvyky, náves, dědina neb město, jejich okolí, to vše budiž s láskou a nadšením po své dobré stránce dětem opět a opět líčeno, a při rozšiřování oblasti působení obrazivosti porovnávej vychovatel s těmito lidovými poklady nové představy, aby se vypěstil charakter v pravdě ušlechtilý. Odloučení postupu obrazivosti od této přirozené základny a budování na vjemech cizích, po nichž, bohužel, lid náš zavdy tolik touží, vede k odcizení, k odnárodnění, k odlidovění.

Než tu se již skýtá příležitost pojednati o vadách obrazivosti. První vadou dětské obrazivosti jest její jednostranné vypěstění na úkor snaživosti a rozumu. Sem spadá přílišné pěstění pohádky. Nelze popřít, že pohádka jest kouzelným proutkem pro mládež a že jí připravuje nejvíce radostných chvil. Jsou vychovatelé, kteří tvrdí, že dětem popřátí jest snivého mládí, dokud jen možno, a proto

činí základem vyučování v prvních letech pohádku a směšují tak svět vybájený se světem skutečným. K tomu nelze přisvědčiti. Mozek malých dětí jest měkký, nervstvo velmi citivo, smyslová představivost či obrazivost velmi živá a působivá, tak že dítě ve svých prvních letech řídí se co do tužeb a přání výtvořů své fantasmie; byť zevnější nátlak poměrův uskutečnění jich prozatím zabraňoval, dítě přece doufá v uskutečnění svých snů aspoň v budoucnosti, a tyto dojmy usadí se pevně v obrazivosti, tak že i později, kdy rozum se vyvinul a uskutečnění nemožným se uznává, přece obrazivost stále a stále je předstírá a touhu po nich budí. Dívka, jež byla odkájena pohádkami o princeznách a královnách, touží později býti princeznou aspoň na plese nebo na ulici, a dle toho se šatí, dle toho jedná. *Filanthropisté* pohádky zavrhovali. *Rousseau* ve svém „*Emilu*“ příkře se o nich vyslovil, an napsal: „Jak můžeme býti tak zaslepeni a nazývati bajky dětskou mravoukou a při tom neuvážiti, že porovnání děti bavíc, je klame, že svedeny byvše lží, dávají uniknouti pravdě, a že to, co činíme, abychom jim učinili vyučování příjemným, jim překáží, aby měly z něho prospěch? Bajky mohou poučovati lidi dospělé; ale dětem musíme říci pravdu čistou; jakmile ji zastřeme závojem, nedají si více práci, aby závoj ten odhrnuly.“ (Emil, O vychování, přeložil Dr. Krecar, str. 144—145.)

Jest na tom mnoho pravdy, ale nikoli pravda celá. Doma bývají dítky odkájeny pohádkami; čin tak i škola v prvních letech, ale jen odměnou za pozornost při vyučování reálním a za účelem osvěžení obrazivosti; vyučování samo dějž se na základě vypravování událostí skutečných, jichž dějiny obecné a církevní, jakož i život společenský dostatek poskytují.

I jinak mimo pohádku zveličování událostí skutečných neblaze může působiti na obrazivost mládeže. Četba dobrodružných románů svedla často hochy, že se sloučili v četú zlodějskou, stavše se obětí své bezuzdně roznícené obrazivosti. Příliš živé líčení krajin cizích bylo často na příčině, že hoši dle mocného pudu své fantasmie vydali se bez rozmyslu na cestu do krajin

těch. Přeceňování bohatství a blahobytu hmotného vychovalo snílky o štěstí, jež plyne z množství peněz a statkův, a o nezměrném neštěstí, jež působí ztráta jich; i zapříčinilo sebevraždy, když statky nějakým neštěstím ztraceny.

Nejvíce však škod v oboru mravním a výchovatelském tropí obrazivost vznícená p u d e m r o d o v ý m či pohlavním. A to zvláště v době přítomné, kdy se výchova nese za získáním statků hmotných a za užíváním jich a pudů přirozených až do plného vyžití; v době, kdy na př. Ellen Keyová volné ukájení pudu rodového prohlašuje za sociální nutnost a usuzování o právu a nepravu ve věcech lásky za vnější mravní otroctví. Odtud snahy o sexuelním poučování dítek až do podrobností. Co o tom souditi? Dr. Fr. F o e r s t e r přičítá tak veliké poblouzení mládeže v době přítomné u věcech pohlavních „hroznému úpadku vzdělání charakteru a všeobecné požívatosti doby“. Ale týž učenec nespatřuje záchrany v přímém poučování o věcech pohlavních, nýbrž tvrdí, že poučování takové činí dítě jen zvědavým na to, co se mu zamlčuje, a že pohlavní pud sám jest uličník, který si také z nejlepšího poučení vybírá především to, co jej dráždí a popichuje. Proto spočívá dle něho při zvláštní povaze pohlavního života nejlepší poučování právě v tom, že se myšlenky odtud odvracejí. „Mezi dítkami vševědy“ — dí Foerster — „nenalezl jsem nikdy dítku roztomilého.“ (Pohlavní mravouka a výchova, přel. Urbánek, str. 84, 85, 102.)

Věc jest samozřejma. Pud pohlavní jest po stránce smyslné vášně, kterou vložil Tvůrce do přirozenosti lidské na zachování rodu. Přidal ovšem s t u d, aby vášně nevybočila. Kde se stud stykem pohlaví, oplzlou četbou, nazíráním na oplzlé výtvořky umělecké otupuje, tam vášně rodová obrazivost stále podněcuje, aby vybavovala představy necudnou četbou, necudnými pohledy a řečmi nabyté. Následek je, že odpoutaná, ba spíše dosud nezdolaná smyslnost v mládeži nabývá vrchu a vede ji k choutkám, jež ničí zdraví, odvádí ode všeho vyššího, od Boha a mravnosti, ba v návalu rozpoutané obrazivosti vede i k sebevraždě, již veřej-

nost zahaluje přídomek „z nešťastné lásky“. Foerster hojiti chce tento smutný stav výchovou vůle. Ale bránu k vůli jest obrazivost. Kde tkví zlo, tam se musí páka nasaditi. A zlo tkví v uvolněné, pokálené dětské obrazivosti. Jest proto s představami pohlavní vášně v pevný svaz uvéstí představy ušlechtilé cudnosti, čistoty a panenství. Na prvním místě je tu vlastní příklad vychovatelův, jeho čistý život, jeho úcta a vážnost k cudnosti, jeho upřímné rozhořčení nad každým slovem, skutkem, pohybem neslušným. Jsou tu příklady a vznešené vzory čistoty v Josefu Egyptském, v Nejvyšší Panně, ve sv. Aloisiu a v jiných svatých a světicích Božích, ale i v životě společenském dítek, jež nevinností, svatostí, neporušeností vynikaly. Přidá-li se k tomu účelná práce, jež odvádí mysl od těkavých obrazů rodové vášně, přidá-li se živé vyličení na konkrétních příkladech všudypřítomnosti a vševědoucnosti Boží, a vyličí-li se důležitost věrného a trvalého svazku manželství pro výchovu dítek a celou společnost ve světle příkazu již v ráji daného, pak postavena hráz proti necudnému řádění obrazivosti, neboť vždy, kdykoli vybaví se ať podnětem zevnějším ať vnitřním tlum představ neslušných, vybaví se i tlum představ čistých, které dle zákona protivy a současnosti s představami neslušnými byly spojeny; představy cudné nabudou převahy, a vůle k zákonu vševědouceho a všemohoucího Boha připoutaná a modlitbou a svatými svátostmi posilněná osvobodí duši dětskou od otroctví necudné obraznosti, aby spočinula v čistém nazírání na rekovné vzory sebezáporu a těšila se z vítězství, jehož vydobyla nad nízkými choutkami smyslnosti.

Pathologickými úkazy obrazivosti jsou: halucinace, vidiny, sugesce a hypnosa, stavy to, jimiž jen výjimečně vychovatelé jest se zabývati.

Obrazivost může dosáhnouti takové živosti, že poruší se ústředí mozkové a že se výtvořiny obrazivosti přenášejí na venek, aniž ve skutečnosti existovaly. Vyskytují se u dítek, jež zdržovaly se ve tmě, jichž činy porušeny byly požíváním alkoholu neb rozčilující četbou. Děti takové vidí před sebou strašidla a utíkají

před nimi. Zde potřebí lékařské pomoci, čistého, zdravého vzduchu, koupelí a tělocviku.

Kdežto halucinace se jeví mimo mysl dětskou, zachvacují vidiny či přeludy mysl samu a vznikají z předráždění mozkového, tak že dítě nedovede rozeznávat pravdy od přeludu a lži, a vypravuje události, jež se skutečně neudály, jako by se byly udály, neboť obrazivost na způsob událostí skutečných mu je vybájila. I co se dítěti ve snu zdálo, vydává často za skutečnost, neboť následkem nedostatku soudnosti nedovede ještě přesně děje reálné od vymyšlených rozeznávat. Uklidnění nervů mozkových povlovnější prací, zákaz časté a rozčilující četby, odpírání víry vybájenému vypravování a přesné vyšetření události, jakož i přesvědčování dítěte o nemožnosti toho, co vypravuje, může tu působiti dobře na vyléčení obrazivosti.

Velmi přístupna jest obrazivost suggestci. C l o s s o n vypravuje v ohledu tom pokus přímo neuvěřitelný. Naplnil láhev destilovanou, tedy bezzápachovou vodou a zabalil ji do bavlny a uložil do bedničky. Bedničku přinesl do přednášky, v níž, jak pravil, přesvědčiti se chtěl, jakou rychlostí se zápach v ovzduší sítě, kdež přednášeti hodlal, rozšiřuje. Vyzval přítomné, aby, jakmile zápach pocítí, ruku zvedli. Po té opatrně vyňal láhev z bedničky, otevřel ji a nakapal destilované vody, uhýbaje hlavu co možná na stranu, na bavlnu a vyňav hodinky, čekal na výsledek. Po prvních 15 sekundách zdvihli ruce v prvních řadách lavic, a po 40 sekundách cítili zápach již i v posledních lavicích, tak že tři čtvrtiny přítomných tvrdili, že zápach pocítili, ač destilovaná voda nevydává ani vůně ani zápachu. (Méric, Das andere Leben, I., 123.) Je-li taková suggestce možná u dospělých, čím více u dětí, kde jest menší soudnost a bujnější obrazivost. Dětem snadno lze namluviti či vsuggerovati věci až neuvěřitelné. I to jest účinek obrazivosti, již rozum neovládá. — V době probouzející se puberty děti zvláště lnou, aby přičítaly živé obrazy neb sny rodového pudu osobám, s nimiž se stýkají; jakýsi sklon ku věcem tajemným bývá příčinou, že děti přijímají velmi lehce věci pověřivé a svou fantasií je zveličují. Zde potřebí pev-

ného vedení, aby dívky nevěřily vše a nevěřily každému, co se jim sděluje. Zde potřebí i pátrati po prameni suggesce, aby se svádění dětí zabránilo.

Živým vzbuzováním představy spánku uspává se dítě a může uvrženo býti do stavu hypnosy, kdy svaly a motorické nervy bezděčně poslouchají živé obrazivosti, kterou vyvolává hypnotisátor svými povely a pokyny. Ukaz zcela přirozený, neboť mnohé děti začasť ze sna mluví, někdy i vstávají a vykonávají, co jim obrazivost v tak zvaném snu velí. Tyto bezděčné pohyby doprovázejí tím hbitěji tužby pracující obrazivosti, čím rozrušenější jest ústředí nervů motorických, tak že tělo zcela neodpočívá. I zde potřebí pátrati po příčině nemoci, ji vyhojiti, děti takové před spaním četby chrániti, a když bezděčné pohyby se dostaví, klidně spánek jejich přerušiti.

Je tedy obrazivost pro veškeren život dítěte a jeho výchovu důležitosti nevystižné. Dítě — praví Herder — necítí se nikdy blaženějším, nežli když bájí, vmýšlejíc sebe v cizí situace a osoby. Ale toto bájení musí podřízeno býti soudnosti, neboť může snadno vybočiti. Proto napomíná biskup M i l d e ve své učebnici obecného vychovatelství, aby vychovatel nevzdělával obrazivosti nikdy výhradně ani měrou hojnější nežli rozum; kdykoli by obrazivost nabývala vrchu, jest vychovateli od dalšího rozněcování jejího ustoupiti a chovance odtažitými úvahami zabývati.

Ukazatel věcný a jmenný.

(Číslice značí stranu.)

A.

Agahd K. o výdělečné práci dětí v Německu 156.
aesthetika, aesthetický vkus a mravouka u Herbarta 33, 34; aesthetika a ethika u Herbarta 178, 179, 190; aesthetická výchova 175—186, 189; aesthetické city při učbě zeměpisné 208.
aktualismus v psychologii 235, 237.
alkoholismus 97; vliv na fantasiu u dětí 263.
altruismus Spencerův a křesťanská láska bliženská 86 až 99; a sympathie 251.
antipathie ve výchově 250.
Aristoteles o víře 130; o smíchu 164, 165; o sdružování představ 256.
asketismus dle Spencera 52, 70, 75, 109, 110, 111.
Augustin sv. o rozumnosti víry 116; o užitku víry 130.
autorita učitele a školy 29 až 30; na autoritě spočívá výchova 34; autorita ve výchově dle Spencera 114, 115; dle Dupanloup 122; dle Komenského 126; spočívá na víře 129; snižuje se zesměšňováním 166; autorita při tvoření uměleckém dětí 177; výchova bez autority 179.

B.

báchorka nebudiž základem vyučování ve třídě elementární 216; její přílišné přestění škodlivé 260—261.
Bain o pojmu smíchu 164.
Bartoš Fr. o svéráznosti výchovy 144; o hrách českých dětí 170; o nářečí při vyučování 212, 213.
Basedow o výchově individualistické 216; vychovatel křesťanský 234.
Bebel o bídě dělnic 157.
ben Jehuda (pseud.) o náboženství 75—76, 80.
Berg Dagobert o ručních pracích dětí 154.
Bergemann K. o výchově sociální 248, 249.
Bláha Arn. o umění a náboženství 178.
blahovolnost u Herbarta a křesťanská láska k bližnímu 39 až 42.
bolest dle Spencera 105; její blahodárny vliv na mravnost 107—108.
Bolzano o rodičích jakožto vychovatelích 20.
Bougaud o bolesti 107—108.
Brahn dr. o výsledcích zkusné paedagogiky 243.

C.

Caesar Jul. a Kristus u Lindnera 37.
Cathrein o Spencerově mravnostním vývoji 95, 96.
Cicero o existenci svědomí 9. cit náboženský ve výchově 132 až 137; ve člancích čítanek pro školy obecné 220.
Closson o suggesti 264—265.
Comte a modernismus 133; o aesthetickém vychování 178; o výchově sociální 248.
ctnost, její pěstění při vyučování zeměpisném 208.
Cygnaeus o zavedení ručních prací do škol finských 142.

Č.

Čelakovský Fr. o Vinařickém 202.
Černý, učitel, o náboženství a škole 133; o Spencerovi 251.
četba rozčilující, její vliv na fantasi 263, 264.
čítanka pro školy obecné, její nedostatky 144; její poměr k žáku 218—221.

D.

Darwinova theorie 77, 97, 110, 117, 125, 251.
Dastich o aesthetice Tomáše ze Štítného 180.
dědičnost a výchova dle Spencera 124; a psychologie 234.
determinismus 237.
Deutsch Julius o práci dětí 157.
Diesterweg 234.
dítě české v jakém okoll vyrůstá 225; dle národních písní jest zbožným 226—227; statečným 227; ale i škodolibým 227—228; vděčným 228; v Boha důvěřivým 228 až 229; pracovitým 230; pospolitosti milovným 230 až 231; zpěvným 231; strojivým 231; hry milovným 232.

divadlo dětské v Americe 168, 169; v dějinách paedagogiky 169; jeho význam 170, 171.
dokonalost dle Herbarta a dle evangelia 35—39.
dozor vychovatelův, jeho nutnost v době odpočinku a při úkonech náboženských 167.
Dršina Fr. o lásce bliženské dle Spencera 88.
Dugas o pojmu smíchu 164.
Dupanloup o autoritě ve výchově 122.
Durdik Jos. o křesťanském názoru Komenského 49, 50, 57, 120, 127; o výchově aesthetické 178, 180, 186.
duše, jak se projevuje u dítěte 211; dle písní národních 226 až 233; existenci duše u nás popírá Fr. Krejčí 235—236.

E.

Ebbinghausen o paměti dětské 240.
egoismus dle Spencera jedinou pohnutkou lidského jednání 84—99; eg. a sympathie 253.
Engels o výchově socialistické 246, 247.
epikureismus novodobý 105.
Epikurus o pojmu dobrých a špatných skutků 68.

F.

fantasie dětská, její vnada 255; její pochod 256; u dívek a hochů 257; jak pracuje 257 až 258; její cena při učbě dějepisné 258—259; jazykové, zeměpisné, přírodopisné, při kreslení a ručních pracích 259—260; její vady 260 až 265.
filanthropisté a pohádka 261.
Foerster Fr. o sexuálním poučování dítek 262, 263.
Foerster Viktor, obrázky českých patronů 190.
Francke, vychovatel křesťanský 234.

Freud o úkonech duše 237.
Froebel, jeho metoda a hry u poměru k práci 134; vychovatel křesťanský 234.

G.

Gutberlet Konst. o sdružování představ 256; o paed. psychologii 234, 240.

H.

halucinace u dětí 263—264.
Hegel o právu na výchovu 246, 247.
Herbart o svědomí 10; o době, kdy započítí náboženské vyučování 16; o vyučování výchovném 22, 128, 129; jeho ideje praktické 31—47; idea svobody 32—35; dokonalosti 35—39; blahovlnnosti 39 až 42; práva 42—45; odplaty 45—47; o aesthetice a výchově aesthetické 178, 179, 180; o výchově individuální 246.
Herder o dětské fantasii 265.
Hertsová Alice, organisátorka dětského divadla 168.
Hobbes o smíchu 164.
Höfding o sympathii 250.
Horác o dobrém svědomí 9.
Hostinský Otakar o umění a mravnosti 186.
Houser Fr. o výtvarné práci dětí 156, 157.
hra, její výchovný význam 141; hry Froeblovy 143; hra omrzí se dítěti 155; hry dětí českých 170, 225, 232.
hypnosa jakožto patologický stav fantasie dětské 263, 265.

Ch.

Chalupný E. o náboženství a mravnosti 113.
charakter dětí 29; jen dle ustálených zásad může být vychován 34, 60, 61; co mu dle Spencera škodí 73; čím se dle Lindnera jeho základy

podvracejí 93; charakter a víra 130; a výtvarná práce dětí 160.

Chateaubriand o výchovném významu bolesti 108.

I.

individualismus jakožto účinek moderní výchovy 129.
individualita dítěte projevuje se mluvou 210, 213, 214; chováním 215; indiv. žáků a žákyň 218, 219, 220.

J.

James W. o experimentální psychologii dítěte 243.
Jursa čítanka, článek „Nepokradeš“ 24—26; slabikář 196.

K.

Kaas Clausius zavedl ruční práce do škol 142.
Kadeřávek Eug. o modernismu 137.
Kalina o Komenském 22; o Rousseauovi 95; o Vinařickém 202.
Kann o myšlení 235.
Kant o právu a mravnosti 43; o sociální výchově 248.
Kapras J. o národní výchově 30; o Štítného aesthetice 181.
Keyová o sexuelním poučování dětí 262.
Kilwicz, zač má duši lidskou 235.
Kindermann, biskup, o vyučování ručním pracím 147.
Klika o výchově aesthetické 178; o pěstování vkusu 179; poměr k Vinařickému 203.
Klinneberg o náboženském citu 136.
Komenský J. A. o účelu vyučování 21, 22; o potřebě výchovy křesťanské 48, 49, 94, 251; o našem poměru k Bohu 55; o pobožnosti jakožto cíli výchovy a o výchově pro život praktický 56; o bibli ve škole 58, 94; život v Kristu

- cíl výchovy přední, život praktický cíl druhotný 59; o vnitřní a zevnitřní mravnosti 60, 65; o obraze Božím v člověku 64; o povinnosti a svědomí 72, 78, 94; o studnicích rozkoše 98; o nedostatečnosti statků pozemských 99; o tom, k čemu člověk na světě 107; o přetvářce 108–109; o kázni 111; o učitelích 112; o věření ve výchově 116; o vědě Boží jakožto prostředku výchovy 120, 121; o pohanské filosofii 121, 234; o tom, že výchova záhy počítí má 125; o prostředcích výchovy, zvlášť o trestech 126; o výchově neznabožské 127; přirozené 138; o výchově ku práci 140, 144, 149, 154; o názoru 145; o samovýchovné práci chovancově 152, 217; o smíchu ve škole 166; o krásnu 181; Komenického svět v obrazech 183, 184; o úkolu učitele 216, 247; o pojení učiva 217, 218, 219, 221.
- Konečný Filip** o G. Masaryku 136.
- Kozenn-Metelka**, atlas 204.
- krásno** dle Herbartu 178; dle Stitného 180; dle Komenického 181; dle názoru křesťanského 184.
- Krecar** přel. „Emila“ 261.
- Krejčí Fr.** o experimentální psychologii 241; jeho poměr k Wundtovi 235; o duši lidské 235–236, 242.
- kresba** při učbě zeměpisné 205, 206; v životě dítěte 225; kresba a fantasmie 260.
- Kristus Pán**, jeho dokonalost dle Lindnera 37; o pojmu povinnosti 83; o povaze mravního zla a dobra 71; o radostnosti životní 73; o soucitu 106; o bolesti 108; o přetvářce 109; o maličkých 124; jeho příklad prostředkem výchovy 131; o výchově na sympathii založené 253, 254.
- Kronnthal**, zač považuje duši lidskou 235.
- L.**
- liberalismus** a křesť. spolky střídmosti 97.
- lidumilnost** novomódní 105.
- Lindner G. A.** o autoritě ve výchově 26; o praktických ideách Herbartových 31, 34, 36, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 113; o vlastnostech výchovy 93, 98; vychovatele 112, 113; o vyučování výchovném 128; o výchově estetické 178; o materialistickém pojmání psychických jevů 241.
- Lipps** o pochodech psychických 237.
- Locke** o práci 146, 147; o výchově individualistické 246.
- Lukas Jos.** o zlobových účincích školy moderní 142.
- M.**
- Malthusova** nauka u Spencera 102.
- Manův** zákon o svědomí 10
- mapa**, její užívání při učbě zeměpisné 204, 205, 206, 207.
- Marx K.** o výchově socialistické 246, 247.
- Masaryk G.** o upadání civilizovaných národů a o sebevraždě 96, 248; o teologii 133; Masaryk a Comte 133; a Schleiermacher 136.
- Merta Fr.** o oblíbě Spencerovy filosofie u učitelstva 133.
- Milde**, biskup, o dětské obrazivosti 265.
- model** při učbě zeměp. 205, 206.
- modernismus** 132–137.
- Mrštík** o umění a nábož. 178.
- Müller Max** o monotheismu a o svědomí 54.

N.

náboženství není jen citelem 136, 137; jest nutnou složkou vyučování 208—209.
nářečí v učbě jazykové 212, 213, 214.
Natorp Pav. o sociální paedagogice 247, 248, 249.
názornost ve škole dle Komenského 145; při učbě zeměpisné 206, 207; jazykové 216.
Novák J. dr. a K. Vorovka, „Kniha moudrosti“ 18, 20, 30, 117, 118, 119, 120, 122, 135, 179.

O.

obrázky svatých ve výchově umělecké 187—190.
obrazotvornost při učbě zeměpisné 205—208.
odplata dle Herbarta a dle nauky křesťanské 45—47.
Odysseus s Kristem porovnán od Lindnera 37.
osvojování učiva zeměp. 207.
Ovid o existenci svědomí 9.

P.

paedagogika zkusná 241—244; sociální 245—249.
Palacký Fr. o dobrém a špatném učiteli 28.
parallelismus psycholog. 237.
Patterson John, podpůrce výchovy ku práci 149.
Paul Jean o vnímání dětském prvních tří let 214.
Periander o existenci svědomí 9.
Pestalozzi zavržen od vychovatelů moderních 234, 247.
písně po stránce umělecké 185, 213, 218.
Pius X. o modernismu 132—137.
Plato o víře 130.
Plutarch o svědomí 9.
Podlaha A. dr.: „Posv. umění“ 190.
poesie, díla poetická jak vysvětlovati 185, 186; živí dětskou fantasií 259.

pohádka po stránce aesthetické 185; ve škole 216, 260—261.

pole pokusná ve školství 150.

positivismus o svědomí 11.

Pospíšil Jos. dr. o pudu u zvířete a u člověka 88; o jeho egoismu 89; o nutnosti při konání zvířecím 90.

povinnost dle názoru Spence-rova a dle nauky křesťanské 72—84.

práce, výchova ku práci 138 až 152; dětí školou povinných 154—155; výdelečná vůbec 155—160; v Rakousku dle zákona 160; v Německu 161; organisace práce školních dětí 162—163; práce ruční a vkus 185; a fantasie 260.

právo dle Herbarta a dle nauky křesťanské 43, 45, 82.

Presl Svat., první přírodopisec český 144.

Preyer o úsobě dětské 240.

prostředky vychovávací dle Spencera 114—122; dle Komenského 126.

přetvářka dle nauky Spence-rovy 103, 108, 111.

příklad prostředkem výchovy dle Komenského 126; Spasitelův 131.

přirozenost dítěte jest studovati 218.

psaní-čtení v třídě elementární 216, 217.

psychologie, její poměr k filosofii 234; k vědám přírodním 234—235; k parallelismu psychologickému 237; k aktualismu 237; k determinismu 237—238; psychologie pozorovací a pokusná 238—239; subjektivní a objektivní 239; deskriptivní a genetická 239 theoretická a užitá 240.

Q.

Quintilián o svědomí 9.

R.

- Rein** o báchorce 216; o výchově altruistické 246.
Renouvier o smíchu 164.
Richter, atlas, 204.
Ritter K. o učbě zeměpisné 209.
 rodiče, jejich poměr k dětem dle písní národních 229.
Rochow, vychovatel křesťanský 234.
Rousseau J. o kultuře a mravnosti 15; o sebevýchově 16; o původním stavu člověka 78, 95; o výchově ku práci 147, 148, 150; o výchově individualistické 246; o pohádkách 261.
Rudl, malíř, křížová cesta pomůckou uměl. výchovy 190.

Ř.

- řeč u dítěte 210, 212; spisovná v učbě 213, 214.

S.

- Sadger** o úkonech duše 237.
Salzmann o ručních pracích 147, 202; zavržen od moderních 234.
 sebevražda ve výchově sociální 248.
Seneka o svědomí 9.
Schleiermacher o náboženském citu 135.
Schmidt o domácích úkolech 240.
Schopenhauer o smíchu 164.
Schuster-Tittelbach pro zásady Spencerovy 111.
 slabikář, jaké články do něho se nehodí 216; obsahujž vedle písma psacího písmo tiskací na jedné straně 217.
 slušnost pravá a napohledná 18, 19, 83, 253.
 smích, pojem 164, 165; pedagogický význam 165; jeho nemírné pěstění ve škole poškozuj autoritu 166, 167.
Smiles o výchovném vlivu práce 141.

- Smith Adam** o sympathii 100, 101.
Smolík Václav C. SS. R. o modernismu 137.
 sobeckost a sympathie 250, 252, 254.
 sociální poměry a výchova 245, 246.
Sokrates o svědomí 9; o výchově dětí 29; o autoritě vychovatelově na víře založené 129.
 soubol a sympathie 251.
 soustrast a sympathie 251.
Spencer o svědomí 10, 54, 69, 76, 77, 115; jeho život a spisy 50; o domnělém úpadku mravnosti křesťanské 50; o askesi křesť. 52, 70, 75; jeho nauka jest atheistická 53, 54; o cíli člověka 57, 58; o relativnosti zásad pedagogických 59; o jednání a jeho přičetnosti 62, 63, 64, 85; o nesvobodě chovance a vývojové dědičnosti 65; účel výchovy: trvání života 65, 66—68, 71, 109, 129; o skutcích dobrých a zlých 68; o vývoji křesť. mravouky z polytheismu k monotheismu 69; o postu a pokání 70; o strachu jakožto domnělém původu povinnosti 79, 81; o seveobětování jako stravování tkaniva 86, 87; o svobodě vůle lidské 87; o účelu lidstva 90; o zprůměrnění společnosti, domnělém základu blaha a mravnosti 90, 91, 96, 97, 99, 101, 102; o přirozenosti lidské 97, 104; o sympathii 101 až 109, 250, 251, 252, 253; o bolesti 105; o domnělé nutnosti vývojové etiky 117; o důležitosti vědy ve výchově 114; o poměru vědy k náboženství 117, 118, 119, 120, 135; o vlastní zkušenosti jakožto jediném pro-

- středku kázeňském 122, 123, 124; o agnosticismu 133; o smíchu 164; o výchově sociální 248.
- společnost**, společenské city budit při učbě zeměpisné 208.
- Statečný K. dr.** o Spencerově agnosticismu 133.
- Stejskal Fr.**, „Řeči besední“ Tomy ze Štítného 49.
- Stern W.** pozorování dětí 240.
- stud**, jeho výchovná důležitost 262.
- Stumpf** o paedagogické psychologii 234.
- Sturm Jan**, pěstitel školských divadel 169.
- suggesce** jako patologický stav dětské fantazie 263, 264.
- Sumin Jiří** o náboženství jako pouhém citu 136.
- Sušil Fr.** o českém dítěti ve svých národních písních 226, 232.
- svědomí**, jeho existence a pojem 9—12; předchozí 12, 20; bdělé 12, 20; dřímavé 12, 17, 23; otupělé 12; bludné nepřemožitelně a nezaviněně 12, 17, 23; přemožitelně zaviněně bludné 12; rozhodné 12; zmatené 12; úzkostlivé 12, 18; útlé 13, 20; široké či laxní 13, 18, 20, 23; farijské 13, 18; následující 13, 20; správné 19, 29, 30; pochybné 19; úzké 20, 23; dvojaké 24; výchova svědomí v rodině 14—20; ve škole 20—27; v životě veřejném 27—30; svoboda svědomí 27; svědomí jest nezměnitelné a nezničitelné 34; svědomí a povinnost u Spencera, Štítného a Komenského 72—81; svědomí Kainovo 78.
- svědomitost**, nesvědomitost 13, 21, 24, 30.
- svoboda** u Herbarta 32—35; u Spencera 87, 97, 104.
- sympathie**, její pojem 100—101; dle Spencera 101—109; její význam společenský 106; dětská 250—254.
- Š.**
- škola obecná** k čemu zřízena 21; vzorná v Bruselu 143; česká jak pokročila 145; hospodářská 146; v životě českých dětí dle národních písní 231.
- Šmidek K.** o výchově nábožensko-mravní 27; o povinnosti a svědomí 72.
- Šnajdaurová-Čádová** o duši lidské 236—237.
- Šťastný Vlad.** o svědomí 30; o práci 155.
- Štítný Tomáš** o přílišné lásce k dětem 18; o výchově křesťanské 49; o cíli výchovy 57; o pravidle mravnosti 69; o poměru duše a těla 71; o povinnosti a svědomí 72, 78, 83; o hmotářství 94; o milování duše 107; o kráse 180, 181.
- T.**
- tělocvik**, jeho cena 154.
- Tomáš Akvinský sv.** o rozumnosti víry 116; o smíchu 165; o sdružování představ 256.
- trety tělesné** dle Spencera 122, 123, 124; dle nauky křesťanské 124; dle Komenského 126; soudní pro neplnění školní povinnosti 162.
- Tschong-yong**, čínská kniha zákonů, o svědomí 11.
- Tumpach Jos. dr.**, příručka školních zákonů 21.
- Twain Mark**, ředitel dětského divadla new-yorského 168.
- U.**
- Ueberhorst** o smíchu 164.
- Úlehla Jos.**, překlad spisů Spencerových 50; o jejich rázu

51; o Spencerově vychování rozumovém 115, 133.
umění pro umění 16; umělecké tvoření dětské 177; umělecký požitek 179; nenahradí ani náboženství ani mravnost 183; umělecké vyučování a výchova posvátnými obrazy 189.
Urbánek, překlad Fr. Foerster 262.
Ušinský o výchově ku práci 140; o úkolu učitele 216.

V.

věda jako prostředek výchovy dle Spencera 114, 117, 118; dle zásad křesťanských 118 až 127, 139; její úkol dle modernismu 135.
Vinařický K. A., jeho život 191, 195; jeho působení 196; ethicko-výchovný obsah jeho básní pro mládež 196—203.
víra ve výchově 129 - 131.
Virchow o pudu mravním 16; o theorii vývojové 64.
vjem u dítěte 211.
vkus dle Herbarta 179; dle zásad křesťanských při tělovědě, oděvu, příbytku, kreslení, ručních pracích, dílech poetických 185—186.
vojenství v soustavě Spencerově 102.
Vyhlídal J. o hanáckém názvosloví 144.

výchova budiž pravdivá 83. 112; ideální, rozumová, praktická 93; ideální a realistická dle Lindnera 98; jednotná 113; její prostředky dle Spencera 113—124; musí záhy počítí dle Komenského 125; budiž přirozená 138, 210, 215; ideální, ale spolu časová 139, 153; výchova aesthetická 175 až 186; individualistická 246; extrémně altruistická 246, 247; pouze na sympathii založená 254.

W.

Weismann o trvání života 67.
Wreschner o sdružování představ 256.
Wundt, jeho aktualistická psychologie 235; jeho názor o výsledcích zkusné psychologie 238—239; o fyziologickém pojmání myšlení 241, 243; o sdružování představ 256.

Z.

zahrada školní a domácí pokusná 150.
zahradnictví prostředkem výchovy v Americe a ve Vraťslavi 149.
zeměpis, zeměpisné vyučování 204—209.
Ziller o výchově altruistické 246.
Zoubek Fr. o krásnu a užitečnosti u Komenského 181.

Obsah.

	Strana
Úvodem	5
A) Z oboru ethiky.	
I. Výchova svědomí	9
II. Herbartovy praktické ideje a výchova křesťanská	31
III. Ethika Spencerova ve výchově	48
IV. Víra a výchova	128
V. Náboženský cit dle nauky modernistův	132
VI. Výchova ku práci	138
VII. Výdělečná práce dětí školou povinných	153
VIII. Smích ve škole	164
IX. Výchovná divadla dětská	168
B) Z oboru aesthetiky.	
I. O výchově aesthetické	175
II. Obrázky svatých pomůckou výchovy umělecké	187
C) Z oboru didaktiky.	
I. O didakticko-ethickém působení Karla Al. Vinařického	193
II. Poznámky k vyučování zeměpisnému	204
III. Psychologická stránka vyučování jazykového	210
D) Z oboru paedagogické psychologie.	
I. České dítě v Sušilových národních písních	225
II. Nové směry v paedagogické psychologii	234
III. Praktické výsledky nejnovější zkusné paedagogiky	241
IV. Sociální paedagogika	245
V. Dětská sympathie	250
VI. Vnady a vady dětské fantasie	255
Ukazatel věcný a jmenný	267

- Svazek XX.:** P. Bern. Duhra T. J. „Bajky o jesuitech“. Přeložili a doplnili Dr. Jos. Tumpach a Dr. Ant. Podlaha. S dodatkem „Co jsou jesuité?“ od P. Jos. Svobody T. J. Cena K 12-60.
- Svazek XXI.:** Dra. Rich. Špačka „Práce ve světle zjevení Božího“. Cena 80 h.
- Svazek XXII.:** „Katolická filosofie dějin“. Napsal Louis Leroy, přel. Vojtěch Kameš. Cena 80 h.
- Svazek XXIII.:** „Několik vynikajících katolických povah XIX. století“. Napsal L. z Hammersteinů, přel. prof. Jan Kosina. Cena K 2-30
- Svazek XXIV.:** Dra. Jana Sýkory „Pravost, neporušenost, věrohodnost a příslušná vážnost knih novozákonních vůbec, evangelií pak zvlášť“. Cena K 1-60.
- Svazek XXV.:** P. J. A. Krose: „Jak náboženské vyznání působí na mravnost“. Přeložil Dr. Karel Kašpar. Cena 1 K.
- Svazek XXVI.:** Fr. Tom. Cámery „Náboženství a věda“. Odpověď na Draperovy Dějiny konfliktů mezi náboženstvím a vědou. Přel. A. Frecre. Cena K 4-80.
- Svazek XXVII.:** „Výhodní církevní otázka a úkol Rakouska při jejím řešení“. Napsal prof. Dr. Alb. Ehrhard. Přeložil Dr. K. B. Kašpar. Cena 1 K.
- Svazek XXVIII.:** „Víra katolická dokázaná a obhájená slovy a důvody nepřátel“. Napsal Jak. Bottau Ve výběru z vlaš. podává ThC. J. Mergl. Cena K 2-50.
- Svazek XXIX.:** Fr. Tischera: „Heřman hrabě Černín z Chudenic“. Cena K 3-50.
- Svazek XXX.:** „O bolesti“. Napsal Msgr. Em. Bougaud, biskup lavalský. Přel. Ant. Melka. Cena 90 h.
- Svazek XXXI.:** „Bedřich Nietzsche a jeho filosofie.“ Napsal Dr. Ant. Podlaha. Cena K 1-80.
- Svazek XXXII.:** P. Vavřince Wintery „Odboj Broumovských“ Cena 60 h.
- Svazek XXXIII.:** Dra. J. Kachníka „Dějiny filosofie“. Cena K 4-10.
- Svazek XXXIV.:** Základní nauky církve katolické, jak je podává a proti moderním bludům sociálním hájí papež Lev XIII. Z projevů papežových sestavil Dr. Česlav M. Schneider. České vydání pořídil prof. Václav Müller. Cena K 4-70.
- Svazek XXXV.:** Dra. Jaroslava Sedláčka „Úvod do knih Starého Zákona“. Cena 5 K.
- Svazek XXXVI.:** Prof. Dr. Al. Musila „Od stvoření do potopy.“ Cena 2 K.
- Svazek XXXVII.:** „Animismus“. Napsal Dr. A. Borchert, přeložil Vojt. Vávra. (Cena 2 K 25 h.)
- Svazek XXXVIII.:** Dr. Al. Soldáta „Bytová otázka dělnická“. Cena K 1-70.
- Svazek XXXIX.:** Prof. Františka Vacka „Sociální dějiny české doby starší“. Cena 5 K 90 h.
- Svazek XL.:** Dr. R. Špačka „Božství Ježíše Krista“. Apologeticko-dogmatická úvaha. Cena 1 K 30 hal.
- Svazek XLI.:** Dr. Al. Soldáta „O jednotě a nerozlučnosti manželství“. Cena 2 K.