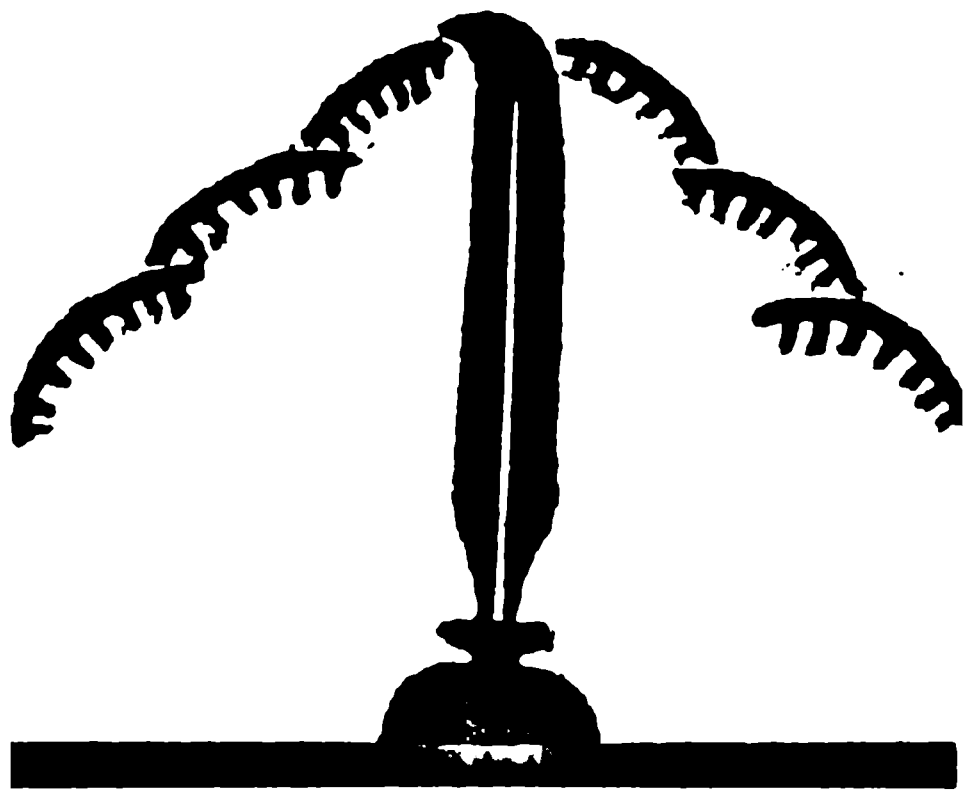




FR. W. FOERSTER:

ŠKOLA A CHARAKTER

1928

**NÁKLADEM R. PROMBERGRA, KNIHKUPCE
VOLOMOUCI.**

FR. W. FOERSTER:

**ŠKOLA
A CHARAKTER**

ZE 14. VYDÁNÍ

PŘELOŽIL

FRANT. AUTRATA.

OLOMOUC 1928.

NAKLADATEL R. PROMBERGER, KNIHKUPEC.

DŮVODY KULTURNÍ. Pestalozzi jednou řekl: »Jak jednotlivec, tak i celá doba může dělati znamenité pokroky v poznávání pravdy a pokulhávat při tom silně ve chtění dobra.« Tato slova byla pověděna před sto lety a přece se zdá, že jsou určena zrovna pro naši dobu. Mluvíme sebevědoměji o pokroku než všechny generace před námi; opájíme se obrovskými úspěchy vědy a techniky — zapomínáme však na otázku, nevázáme-li snad nebo nejsme-li dokonce na ústupu v tom, co je právě nejdůležitější: v panování člověka nad přírodními silami v jeho vlastním nitru, v moci osobnosti nad životem a osudem. Což nenabylo zase při všech úspěších ducha úžasné moci nad naším životem hmotařství, což se u nás nerozhostila při všem vědění nevědomost o dobru a zlu, která je stále hrubší?

Tímto poukazem nemají býti zajisté snižovány veliké vymoženosti doby přírodovědecké — jen si musíme neúprosně ujasnit, že nám všechny ty vymoženosti jen tehdy mohou přinést požehnání, když je bude hodně vyvažovati kultura duše a pěstování povahy. Jinak je nebezpečí, že se všechna naše moc nad přírodními silami stane jen pro-

středkem hmotářské mazanosti a morální zkaženosti. Nač je všecken pokrok chemie, když se všech nových objevů užívá jen k strašnému ničení lidského života? Vskutku, čím větší je naše pravomoc nad světem hmotných statků se vším jejím pokušením k všelikému zneužívání a s jejím nevyčerpatelným ponoukáním k novým a novým potřebám, tím více přibývá nutnosti h o d n ě posílit i a prohloubiti duševní stránku naší povahy. A to nejen pro zachování ideálních statků, nýbrž i pro technickou kulturu, jež se přece sama zakládá na etické výchově dlouhých staletí, v kterých stálo v popředí kultury krocení lidského nitra, technika sebecpřemáhání, pedagogika obětí, inspirace lásky. Jsme dnes jako synové z bohatého rodu, kteří tráví bezstarostně z kapitálu minulosti a nemají už ani tušení o morálních podmínkách a o tom, čím se pracovalo k jejich skvělému zabezpečení: Tak užíváme technické kultury, ale zameškáváme její mravní podmínky soustavně dále pěstovati, zapomínáme, jak velice je neobyčejně vyvinutá souhra moderního hospodářského života odkázána na síly charakteru — na cit odpovědnosti, spolehlivost, sociální výchovu, sebecvládání. Moderní průmyslová krise pracovní, váznutí všech motivů k práci, uvolnění všech sociálních pout ukazuje jistě dosti zřetelně, kam dospěje i sebe vyvinutější technická kultura, jsou-li mravní základy v rozkladu.

Třebaže pak základní názor o cílech a prostředcích k obratu není ještě nikterak na potřebné výši, začíná se přece všude stále víc chápati osudná jednostrannost moderní školy intelektuální. Volání po zvýšené státoobčanské výchově mládeže, pedagogická propaganda pro výchovny v přírodě, snaha o víc umění v životě dítěte, pronikání ručních prací do učebných osnov školských, hlasné volání po přibrání školy k práci v sexuální ochraně mládeže a v propagandě proti alkoholismu, novější ankety o dětské lži, etické podněty pokusné pedagogiky v oboru vzdělavatelnosti výpovědi (pedagogika upamatování), důležitá zkoumání patologických příčin dětských vad, jež právě v samotném školním životě káží, aby se při nich postupovalo a jim čelilo »léčebně-pedagogicky«, a konečně problém mladistvých provinilců, který volá stále důtklivěji po etické hygieně a profylaxi — to všechno se spojuje v onen hlubší a universálnější cit pedagogické odpovědnosti, jež shrnuje léčebný pedagog Trüper z Jeny v tato slova: »Zvláště hledíc k tomu, že u mladistvých velmi přibývá zločinnosti a že se neobyčejně málo cení výchovná činnost ve veřejném životě, je zrovna pilná potřeba toho, aby se dostávalo dětskému mravu aspoň toho vědeckého pěstění a té praktické péče jako starosti o tělo a intelekt Výkony tělesné a intelektuální nesmějí se bráti za hlavní měřítko osobní hod-

noty chovancovy, nýbrž musí platiti za měřítko a proto také za cíl vzdělávací aspoň stejnou měrou i stav mravní.

NEBEZPEČÍ POUHÉHO VZDĚLÁNÍ ROZUMOVÉHO. Intelektuální kultura stává se absolutním nebezpečím všude tam, kde není již napřed podřízena péči o svědomí a sílení vůle. Rozumu se pak používá takřka jen za zlodějskou svítilnu, aby hledala a osvětlovala žádostem cestu k ukojení. Již Aristoteles řekl: »Mravní výchova je tím důležitější, že čím je více člověk vzdělán jen intelektuálně, tím spíše se spustí a je pak nejmírnějším a nejdivočejším všech tvorů.«

Kdo nezná ve škole oněch duševně živých dětí, jimž se nedostalo dosti kultury charakteru na řádné vyvážení a jejichž vysoko vyvinutý intelekt je teď jen otrokem jejich rozmarů, jejich pošetilostí a potutelností? Kdo nezná těch »geniálních«
lhářů, jejichž vynalézavost a duchapřítomnost udivuje učitele i spolužáky a může pokaziti celou třídu? Třeba se zamysleti, tvrdí-li americký dětský psycholog Stanley Hall, jistě ne zpátečník, že se vzrůstem t. zv. volných škol pokračovacích ve východní části Londýna krácel vzrůst onoho druhu zločinů, které vznikají z jednostranně vyvinutého žití rozumového. Rozum je zajisté světlem a silou — ale jen pro člověka, který je pánem svých vášní a žádostí; pro jiného platí slova: »Užívá toho, jen aby byl zvířectější než každé zvíře.«

ETICKÉ PODMÍNKY INTELEKTUÁLNÍ KULTURY. Osvobození člověka od jeho vášní, posílení jeho charakteru a zjemnění jeho svědomí jest i pro nejvyšší výkony intelektu samého náramně důležité: Opravdu logické myšlení předpokládá charakter, protože jen charakter chrání naše myšlenky, aby nebyly určovány vnějšími vlivy, zájmy a předsudky, a přemáhá všechny ty rozmanité, hrubé i jemné závislosti, jimiž je naše myšlení podrobováno míněním a posudkům našich bližních. Kolik kultury svědomí předpokládá na př. fyzikální nebo chemické badání, kde je tolik pokusů, pro dosažení rychlých a oslňujících výsledků neopakovati dost často experimenty za změněných podmínek!

Již antika, předpisujíc pravému filosofu vážnou zkušební dobu askese, ujasňovala si plně etické podmínky veškeré opravdu svobodné činnosti rozumové a věděla, že se musí člověk osvoboditi napřed od svého subjektu, aby mohl mysliti vskutku objektivně.*) Také neochvějný pud po úplné pravdivosti není vlastně intelektuální, nýbrž morální potřebou. Právem mluvil velký che-

*) Slavný anglický pedagog Dr. Arnold, správce výchovného ústavu Rugby, považoval vzdělání charakteru za nejdůležitější cíl celé školy a byl toho názoru, že také intelektuální výkon je venkoncem závislý na silách etických. Každý dobrý návyk, jež si osvojujeme, každé překonání pudů a afektů prý přispívá k tomu, aby se odstranilo, co brzdí energii a jasnost postupu v myšlení. (Fitch, Th. Arnold, Londýn 1905.)

mik L i e b i g o velké etické vášni pro pravdu, bez níž by právě vědecké zkoumání nikdy nepřemohlo překážek, které mu nastavují chvilkové zájmy světské a všední.

Jistě je tedy nejvyšší výchova a vzdělání intelektu nemožné bez důkladného vytríbení a upevnění charakteru. I všechno to, co jmenujeme »koncentrací« a co je tak rozhodující jak pro receptivní, tak pro produktivní výkon intelektuální, tkví konec konců v kultuře vůle a může se jen tam roditi.*) Z toho důvodu má také v propedeutice indické filosofie **c v i k v ů l e** tak velikou úlohu. Z Indie pronikají nyní prastaré a dávno vyzkoušené metody koncentrace také do západní pedagogiky, především do literatury anglické, s Indií těsněji spjaté, jak ukazuje zajímavá a velmi nabádavá kniha Milesova o »Koncentraci.«**) V této knize se také právem zdůrazňuje velký význam

*) **W u n d t o v o** rozeznávání aktivní a pasivní pozornosti týká se této psychologické skutečnosti. Novější pedagogika, zvláště v Americe, snahou po učebním postupu, který by dítě »poutal«, usilovala nezřídka příliš jednostranně o pouhou trpnou pozornost dítěte, apelovala namnoze příliš vybíravě jenom na zájem intelektuální místo na morální a na vůli. Právě na př. pro paměť je činná pozornost, ohtění eticky inspirované, svrchované významno.

) **The Power of Concentration, by E. Miles, London. Methuen & Co. Spisovatel ukazuje mezi jiným, jak jsou důležitý cviky vůle hledíc ke všem možným popudům, protože se člověk takovými cviky uschopňuje i k přísnému výběru mezi dorážejícími představami a vjemy. Roztržitost je slabost vůle.

náboženského ideálu pro »výchovu k soustředění«. Co člověka nejvíc odvádí od rozptylujících vlivů světa vnějšího a od neklidu vlastního nitra, to představuje samo sebou i nejlepší školení všeliké intelektuální koncentrace. V tomto smysle musí vůbec každé posílení centrální duševní energie naproti vnějším popudům, tedy každé m r a v n í o p r o š t ě n í v ě s t i t a k é k o p r o š t ě n í m y š l e n í o d r u š i v ý c h d o j m ů. To může potvrditi každý zkušený pedagog. Pravá, pěstováním charakteru prohloubená kázeň ve třídě usnadňuje neobyčejně znatelně učení a myšlení, kdežto děti, které nejsou pod vážnou kázní, poddávají se hned všem možným vnějším i vnitřním popudům a tím pozbývají schopnosti k jakémukoli plodnému výkonu mozku.

Jak velice solidnost a zdraví intelektuální funkce je závislé na faktorech etických a podle toho potřebuje pravého morálně pedagogického zacházení, to naznačil nově i zastánce pokusné psychologie, Meumann, těmito slovy:

»Náš celý pedagogický a didaktický systém churaví základním zlem. Jest ještě pořád hojně pedagogů, kteří nemají potuchy, jak neobyčejně důležité je pro intelektuální výkony dětí a pro celý jejich duševní pokrok všímati si u nich smýšlení a života volního. Každé nesprávné pokárání, každý neoprávněný projev nedůvěry, všeliká ironie a posměšek dětí se dotýkající . . . dovede i jednotlivým slovem, jež vychovatel nebo učitel vyřkne, způsobiti v myšlenkovém a volním životě dítěte zaražení nebo stísněnost, která má u něho v zápětí trvalou vnitřní škodu . . . «

Co se zde praví proti hrubé a povrchní pedagogice, která nemá ponětí o jemných a složitých etických podmínkách intelektuálního procesu — to platí ovšem zrovna tak proti zchoulostivělé a sentimentální pedagogice, která se poddává slabostem, náladám a nectnostíem mládeže a tím také opomíjí pěstovati etické základy intelektuální práce.

VZDĚLÁVÁNÍ CHARAKTERU PRO POVOLÁNÍ. I kdyby chtěla škola připravovati jen pro práce s povoláním, musela by více zdůrazňovati pěstění mravnosti. Neboť úspěch v povolání pojatý ve vyšším smysle závisí mnohem víc, než se obyčejně myslí, na kvalitách etických. Kolik lidí přijde v povolání v niveč, ne že by se byli málo naučili, ale protože jim schází nejprostší moudrost, jak zacházeti s lidmi, protože nepoznali hlubšího pořádku, přesnosti a věrnosti úmluv v psaném i nepsaném smysle, protože nedovedou ani poslouchati ani poroučeti a protože si nikdy neuvědomili, že a proč je konec konců poctivost přece jen nejlepší politikou. Jak by bylo důležité, ve vyšších vrstvách řádně vysvětliti tyto vztahy mezi povoláním a charakterem a načrtnouti jakousi etiku povolání, která pojednává o mravních nebezpečích a mravních přednostech každého povolání a objasňuje na příkladech odpovědnost v povoláních. *) Pedagogika povolání, která chce takto pů-

*) Nejen »Co je moje povinnost v povolání?« má být otázkou, nýbrž i: »Jak mohu hlouběji pojmuti svoji po-

sobiti, musí pak ovšem svůj cíl velmi vysoko vytyčiti, nesmí výchovou k povolání rozuměti pouhé uzpůsobení člověka k povolání, nýbrž aspoň zrovna tak uzpůsobení povolání k vyšším požadavkům duše: Člověk nemá povolání bráti na sebe pasivně jako soumar uložený náklad, nýbrž má s mravní aktivností vniknouti do povolání a snažiti se to, co je materiální a technické, dáti do služeb duchovního života. Tak na př. kupec nemá se trpně poddávati všem špatným zvyklostem svých soutěžníků neb odběratelů (módců), nýbrž sám se spolu přičiňovati o očistu hospodářského života a o ušlechtnění spotřeby. Sr. k tomuto tématu: J a r o s l a w, »Ideal und Geschäft«, Jena 1911 a od téhož spisovatele: »Kaufmann und Bedarfsveredelung« v Zeitschrift für Handelswesen und Handelspraxis, září 1912.

Zo všech takových úvah by se mohly získati zcela nové motivy i pro »etiku školské práce«. Chlapec si hraje rád na dospělého; ve světle odpovědnosti v povolání, ba již bluhší rozumnosti v něm má se tedy poukazovati, co značí přesnost, poctivost, solidnost výkonu pro trvalý úspěch pracovníkův a jak dětinská a krátkozraká je všechna politika šizení. Jaké množství příležitostí tu podávají rozmanitá pokušení školního života a jak důležité je tu spojovati již napřed umění a vědění s oblastí svědomí.*)

vinnost v povolání a rozšířiti svůj cit pro odpovědnost?«
Třeba upozorniti na to, že každá nová generace musí nejen v technických metodách, nýbrž obzvláště ve svědomitosti v povolání představovati pokrok.

*) V jedné hospodářské a průmyslové misijní škole na

HYGIENICKÝ VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ CHARAKTERU. Žádná sebe zvláštnější hygiena, žádný systém svalových cviků, žádná vzdušná ani sluneční lázeň nemůže býti ekvivalentem za škody soustavy nervové a celého organismu, které pocházejí ze zchátralého života niterného a z nevázaného charakteru. Je to novější směr samotné lékařské vědy, *psychoterapie*, která nám na základě nových pozorování objasňuje starou pravdu, že zdraví tělesné závisí převážně na zdraví duševním: charakter je soustředění a utužení volní síly, charakter jest oproštění od světa vnějších popudů, charakter jest odpoutání člověka od jeho smyslného já, charakter jest jednota místo roztříštěnosti a rozporu, charakter je přemožení jakékoli zbabělosti a slabošství — jaké to množství fyzického a nervového zdraví, zachování a povznesení života tkví ve všech těchto věcech!

Naše technická civilisace vystlala sice živobyť všestranně pohodlím — a přece trpí dnes lidé víc než kdy jindy tíhou života: Věčné tragice lidského osudu v celku i v drobnostech neodpomůže zajisté žádná technická kultura, nýbrž jen kultura vnitřní — ta však dnes daleko široko upadla

Javě učí se také etice a pedagogice, za tím výslovným účelem, aby se mladí lidé připravili právě pro etické a pedagogické úkoly a odpovědnost v technickém povolání. Správné zacházení s nejjemnějším pohonem — »člověkem« patří zajisté také k řádné nauce o hospodaření a provozu — již se stanoviska čistě technického. Sr. Rev. Skopps Report; Agency of Charity Writings, Chicago (Ill.).

a tak jsou mnozí lidé nárazům, protivenstvím a zklamáním života zcela bez ochrany vydáni. Scházejí představy, které kdysi dodávaly všemu utrpení vyššího smyslu a dovedly disharmonické dojmy harmonisovati. Proto nedovedou tak mnozí lidé zmoci to, co na ně dolehne, nýbrž se pod konflikty dne zhroutí. A není málo těch, kteří by mohli vlivem vyššího duševního ná-
zoru právě z protivenství života duševně získá-
vati a překážkami i pobromami docházeti k hlub-
šímu sebepoznání a vnitřní dospělosti — a sahají
dnes k sebevraždě nebo se musejí uchýlovati do
ústavů pro léčení chorob nervových. »Pane, nakrm
mě chlebem zvlhlým slzami«, tak praví Tomáš
Kempenský, »a napoj mě z velikého džbánu plné-
ho slz!« Lidé, kteří se umějí tak modliti, kteří tu
tíži zrovna svolávají na svou hlavu, aby nepřišli
o velkou školu utrpení — takoví lidé se dovedou
cele postavití vezdejšímu životu při veškeré kru-
tosti jeho náhod; ale moderní »člověk vezdejšíka«,
obrácený k vnějšku, přestane hned se svým »uzná-
váním života«, jakmile život na jeho trpělivost,
jeho nejvnitřnější disciplinu a energii jeho pova-
hy vznese opravdu těžké požadavky. Komu však
se stalo drahým blaho duše, kdo slouží nejvyššímu
dobru niterního člověka, ten tím v sobě nosí moc-
nou ochranu proti všem zklamáním — moc vněj-
ších činitelů nad jeho nitrem je zlomena. Sem ná-
leží také výrok jednoho křesťanského mystika:
máme prý i překážky svého podnikání milovati,

t. j. právě v takových překážkách viděti prostředek ke stupňování osobní síly nebo výstrahu před zhrdnutím nebo pobídku ke zkoušení sebe samých. Všecka taková slova mají původ v základním názoru, podle něhož se pojímá vnitřní zdokonalení za vlastní smysl života a je nad všechny ostatní cíle: A právě tento základní názor, který jediné dodává opravdové statečnosti vůči životu, se dnes tak mnohým vrstvám naší mladé generace ztratil. Tady vězí také nejhlubší příčina **ž á k o v s k ý c h s c h e v r a ž d.** Všecky jiné příčiny by se ve skutečnosti příčinami nestaly, kdyby se nebyla ztratila ona protiváha v duších, ona nejvnitřnější síla odporu proti tomu, co těžce doléhá na věk mladistvý. Moderní žvanil vyčítá dnes křesťanství »útěk od světa« — on nechce viděti, že právě křesťanské náboženství dodalo člověku nejvyšší síly, aby se vypořádal s celým obsahem světa, kdežto zrovna »moderně« vychovaný na otřesy zkoušek již nestačí. Či snad nevidíme, že všude tam, kde se ničí chrám náboženství, musí se zřizovati ústav pro nervové choroby?

Hygienický účinek vzdělání charakteru jeví se vůbec v celém svém významu — jak profylakticky, tak terapeuticky — všude tam, kde jde o větší nebo menší patologické dispoice. Není náhodou, že jedna z nejrozšířenějších novějších knih o sebevýchově je napsána od lékaře nervových chorob — **D u b o i s e** (Bern) — který poznal ve své praxi, jak velice souvisí nervová degenerace v naší

době s morální nevázaností a do jak velké míry mohou nervové dispozice zůstatí latentní, zůstaneme-li vyšším pojmáním života ušetření zhoubného rozčilování, nemírnosti a podajnosti k svým náladám a chutím. Naproti tomu povolovati si a vyžívatí se, nedovést odolávati všelijakým svodům z vnějška i z nitra, to nejen obtěžuje naše okolí, nýbrž napomáhá vzrůstu všech skrytých patologických tendencí v nás samých.

PEDAGOGIKA LÉČEBNÁ A MORÁLNÍ. Vzdávající poznání hygienického a terapeutického významu etických vlivů vzbudilo v novější době těsnější součinnost lékařů a pedagogů. Z té vzájemné práce vznikla »léčebná pedagogika« — nejvýš důležitý to doplněk tak zvané »pedagogické patologie«. Tato druhá jest, jak známo, určena k tomu, aby pedagoga upozorňovala na patologické příčiny jistých dětských vad a necetností. Ty patologické závady má vychovatel jistě znáti, nemá je však považovati za nepřekonatelné fatum, nýbrž pokoušeti se zdravé síly a snahy, které i u zatíženého dítěte ještě jsou, vycvičiti a v činnost uvéstí k potření chorobných sklonů.*)

Každé trvalé povzbuzení vůle, každé utvrzení charakteru má v té příčině léčivý a ochranný účinek. Tím se uvádí v činnost energie ducha naproti tělesným a nervovým stavům. Vytríbený charakter je v mnohé příčině nejlepším ústavem pro lé-

*) Sr. zde Bonner, Anormale Kinder in öffentlichen Schulen. Schweiz. paed. Zeitschrift, sešit 3, 1909.

čení nervových chorob. Právem dí L e v y ve své knize o »přirozeném vzdělávání vůle«:*)

»Vzděláváním charakteru se lidé v naší době již vůbec nezabývají a přece se třeba jen kolem sebe rozhlédnout, abychom se přesvědčili o významu pevně založené morálky pro náš organismus. Právě úzkostlivé, bojácné a málo odolné osoby musejí se chtít učit, neboť u nich již i sebe nepatrnější otřes působí velmi vážně na nervovou soustavu . . .«

Škole, která v letech vývoje skoro nadobro zabírá dospívající a vykonává tak význačný vliv na celý jejich duševní život, náleží tedy plniti velmi důležité »léčebně pedagogické« poslání: Musí se snažit s největším využitím všech svých příležitostí k pěstování charakteru položití etické základy fysického a nervového zdraví. A to nejen ve smyslu předcházení, nýbrž i přímo k účelům terapeutickým. I když jednou dojdeme tam, že všem dětem morálně i intelektuálně značně úchylným dostane se přijetí do škol pomocných, zůstane pořád ještě dost elementů v každé třídě, jež jsou občas nebo trvale v některém směru patologicky oslabeny a porušeny nebo při nichž se zcela ponenáhu taková porucha vyvine — pro správné zacházení se všemi takovými elementy potřebujeme ze zdravotně-pedagogických důvodů jistě učitelů, kteří jsou na to připraveni, aby správným způsobem působili na charakter a dětským nectvostem, slabostem a tupostem čelili opravdu vychovatelsky místo jen mechanicky disciplinárně.

***) Lipsko, Voigtländerovo nakladatelství, str. 29.**

Ve všech spisech léčebně-pedagogických praktiků shledáváme zas a zase zdůrazněno, že odhalení patologických příčin při určitých dětských vadách nás nikterak nezavazuje k tomu, abychom u dítěte zakročovali jen medicinsky, nýbrž že právě zde má rozhodující význam apel na vůli, správné povzbuzení morálních sil, posilnění citu pro odpovědnost postupným rozšiřováním kruhu povinností, konečně také uklidňující a ulevující výklad těžkých životních zkušeností a konfliktů.

Abych jmenoval jenom jeden příklad: Jak mnoho může pedagogicky hlouběji vzdělaný učitel, má-li koktavé ve své třídě, pomoci jim povzbuzením volných sil! Jeden specialista v tomto oboru*) učinil nedávno tyto poučné poznámky o tom, jak si morálně-pedagogicky počínati při koktání:

»... Protože se tyto špatné návyky většinou za léta zabnídily, vyžaduje nová výchova k správné mluvě často i dlouhých let a jest možná jediné v souvislosti s přísnou výchovou k sebevládě a ku vzdělání vůle. Všecko, co povzbuzuje k tomu, aby koktavý získal vládu mozku nad periferickými nervy, bude mu i pro jeho řeč s prospěchem.«

Jak důležitá je právě pro děti patologicky zatížené, aby učitel využítkoval soustavně a šetrně

***) Dr. med. Laubi v »Medizinisch-pädag. Monatsschrift, XVII. ročn. Seš. 11. a 12. Ovšem metoda zde užitá nevystačí na všechny případy, je potřeba často napřed hlubšího rozboru duševních příčin té mluvní vady. Sr. stať o »Fort-schritte der Stottererbehandlung« v knize »Heilen und Bilden«, lékařsko-pedagogické práce spolku pro individuální psychologii. Mnichov 1913.**

hojných příležitostí k volným cvikům, jež podává školní život, to zdůrazňuje m. j. také Heller ve své »Heilpädagogik« a v jednom pozdějším spise, v němž promlouvá o t. zv. »psychoasthenii«, typické to slabosti mnohých dětí, pocházejících z alkoholických rodičů*): Ty děti nedovedou přemoci pocitů chvilkové nelibosti a utkvívají proto v osudné slabosti vůle naproti všem těžším požadavkům života. Tady doporučuje Heller návod k přemáhání sebe s poukazem, jak živě povzbuzuje i nejmenší triumf nad vrozenými závadami. Při té příležitosti by bylo také třeba vytknouti, že se t. zv. abulie, porucha vůle, nejvíce toliko v neschopnosti, provésti určité jednání přes všechny protivné pocity nelibosti, nýbrž stejně často také, právě u nervosních, v neschopnosti, započatou činnost exaktně dokončiti. Takové povahy se nedostanou k řádnému rozdělení času, k žádné přesnosti, protože je jim skoro ještě těžší zavčas přestat než dočvilně začínati — tady je co nejprísnější návyk přesnosti pravou pomocnou metodou, k čemuž zase školský život a školská práce dávají nejlepší příležitost. Musíme jen bez pedantické přísnosti vzbuditi u dětí zájem o to, aby v obyčejném životě všechny lhůty a úmluvy na minutu dodržovaly. To jest již i proto u nervosních dětí velmi významné, že když někdo »nemůže přestat«, je mu na jiné povinnosti času pořád na mále, z čehož pak povstává shon, jenž je zrovna pro povahy

*) Heller, Psychasthenische Kinder. Langensalza 1907.

patologicky ohrožené svrchovaně škodlivý. Na tomto příkladě viděti, jak dalekosáhlý význam má opravdu pedagogické zření k problémům školní kázně.

Ale právě při nervových soustavách patologicky dráždivých a zeslabených záleží velmi na tom, aby veškeré eticky ukázněující zasahování působilo nikoli mechanicky zvenku, prostým moralisováním a opravováním, trestacím režimem pro postrach nebo výsměškem a sarkasmem, nýbrž laskavým všímáním zdravých zájmů dětí, tedy pedagogikou povzbuzování a pevností takovou, která vychází z cílevědomé lásky a ne z policejní tvrdosti. Právě u dětí s jemným ústrojím, nervosních a trochu vadných vyskytují se často velmi jemné etické vlohy*) — dostanou-li se takové děti do rukou brutálního vychovatele, mohou fysicky i morálně býti nesmírně poškozeny; přijdou-li do rukou slabého vychovatele z nejmodernější školy, jenž jejich náladám neklade vůbec důsledného odporu, to, co je v nich chorobné, přeroste a zachvátí zdravé; dostanou-li se však do rukou pravého »psychagoga«**), jenž hledí z

*) Právem praví Trüper: Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (Altenburg 1902, str. 11): »U dětí stejně jako u dospělých může se projevovati vedle těžkých psychických chorob výborný mravní charakter. Ba právě patologické potíže mohou vydati nádherné květy mravní síly charakteru.«

**) Tento výraz zavedl zase nedávno Wanke ve svém spise »Psychiatrie und Pädagogik« na označení léčebně-pedagogického vychovatele. (Wiesbaden 1905.)

centra duševního dění působiti na duši a jehož kázeň pochází z vážné sebekázně, může se všecko zdravé a silné v jejich povaze spojití a státi se účinnou ochranou proti rušivým činitelům. Pro tuto velikou odpovědnost naproti všem živlům v moderním žákovstvu patologicky nějak ohroženým nebo zasaženým jest si co nejvíc přát pečlivého morálně-pedagogického školení moderního učitele: Všecka hlubší etická pedagogika je zároveň také pedagogikou léčebnou. A právě studium podmínek, za nichž ti, kdož mají sklon k abnormitě, mohou býti uchráněni od svého nebezpečného dědictví a dojíti regenerace, potvrzuje mnohé staré výchovné pravdy, které moderním pedagogům narmoze již již ucházejí — na př. neobyčejný uvolňující význam přísné poslušnosti, důležitost věrnosti až do maličkostí, nezbytnost cviku v zapomínání na sebe sama. Takto léčebně-pedagogické úkoly také k tomu přispějí, že se zúrodní i pedagogika hledíc k normálním; u abnormních setkává se zajisté učitel s mnohými náklonnostmi a slabostmi, které se vyskytují i u zdravých, ale u oněch ve stavu, řekněme, vyvinutém a všecko, co se tam proti tomu zkouší, je jistě svrchovaně poučné také pro zacházení s normálními. Již proto, že hranice často značně splývají. Či neshledáváme často lidi duševně velmi nadané, kteří se nám jeví morálně zrovna slabomyslnými? A kde jsou přesné hranice mezi zdravou a chorobnou lží, mezi normální vůlí a její

patologickou slabostí? Říkají-li nám léčební pedagogové na př., že zrovna pro děti slabomyslné nebo jinak abnormální je vychovatelsky zvlášť důležitá*) péče o vnější navyklosti, jako o čistotnost, přesnost, pořádek a zdvořilost, kdo by z toho nechtěl čerpati pobídku, uviděti v novém světle význam těchto drobností i pro normální chovance? A když se nám poukazuje na to, že egocentrická podstata abnormálních se nemůže prolomiti pouhým kázáním a napomínáním, nýbrž toliko praktickým cvikem v odpovědnosti — zdaž z toho nezískáváme také nové hledisko pro oceňování všech těch snah, které směřují k tomu, aby podporovaly žákovskou »samosprávu«?

Zkrátka — zdravotně pedagogické zkušenosti důrazně na to poukazují, co značí pronikavá a vskutku pedagogicky používaná kázeň pro duši a nervy mladých lidí. Již z tohoto důvodu podává škola vážnému vychovateli zcela zvláštní možnosti, působiti na vzdělání charakteru — bohužel však poskytuje také břídilovi zrovna tak velkých příležitostí duše hubiti a charakteru vzdělavatelné nadobro zatvrzovati a kaziti.



Souborně lze tedy říci, že prohloubená péče ve škole o charakter je nezbytna z těchto důvodů:

*) Sr. Boodstein, Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten. Berlín 1908. G. Reimer, str. 303. Rovněž Büsbauer, Handbuch der Schwachsinnigen-Fürsorge; Lipsko 1909, str. 167. Konečně A. Fuchs, Hilfsschulpädagogik.

1. aby žákovo lidství ochraňovala od nebezpečí jednostranného vzdělání rozumového;
2. aby schopnosti a dovednosti školou buzené a rozvíjené již napřed podřizovala vyššímu cíli a zákonu;
3. aby pro školskou práci a školský pořádek získávala hlubší síly duševní;
4. aby těch četných příležitostí, jichž poskytuje školní život sám k výcviku sil charakterových a k vytříbení mravního úsudku, účelně využívala a aby čelila mravním nebezpečím školského života.

Právě úkoly zde zmíněné volají určitě po péči duchovní, kdežto dosud se vyřizují skoro napořád jen kázeňsky nebo se vůbec ignorují. Hluběji jíti na kloub všem těmto problémům nebylo by snad novým zatížením učitele, nýbrž spíše ulehčením. Dnešní metoda školské práce je právě proto často tak úmorná pro učitele, že působí na školní mládež příliš mechanicky a málo »psycho-terapeuticky«. Spousta vnitřních odporů proti pořádku a práci by se mohla změnit v radostnou součinnost, kdyby v celém našem životě školském žil duchové péče nepokulhával tolik za živlem jen policejním. Nepovází se, bohužel, že školský život chová v sobě pro duše nepevné a neujasněné mnoho náramně těžkých mravních pokusů a nebezpečí, jimž se musí čeliti opravdu pedagogicky, a ne aby si dítě páchalo zlo a ponechávalo se pak trýzni, t. j. aby se na ně pokračovalo vnější-

mi kázeňskými prostředky a tresty a tím se zatvrzovalo. Tak na př. se mluví často o velikém výchovném významu donucování k práci ve škole a zapomíná se, jak se při té školské práci kazí charakter lží a podváděním, jak se vyvíjí a vybičovává ctižádost a šplhounství — neprošlapává-li bedlivá péče duchovní dítěti opatrně cestu těmito pokušeními. Mluví se dále často o výchovném významu školní družnosti a zapomíná se, že ta družnost může eticky se zdarem působiti jen za vlivu velmi silných a dobře uvážených etických povzbuzování a poučování, kdežto jinak je nejnebezpečnějším pařením všech možných morálních chorob a korpce jedincovy davem. Je to každým způsobem nebezpečný omyl mysliti, že školský život působí již sám sebou výchovně: My si musíme spíše hodně zřetelně představit*) všecko to množství jeho příležitostí k ohrožení charakteru, abychom dovedli přiměřeně proti nim působiti, ne však pouhou represí dělat vnější pořádek, pod jehož pláštíkem se rozežírá nejtěžší mravní zkáza.

*) Citovaný již anglický pedagog Arnold řekl: „I am afraid that the fact is indeed indisputable. Public schools are the very seats and nurseries of vice.“

2. ŠKOLA A ŽIVOTNÍ IDEÁL.

»Člověk, který mnoho ví, musí být víc než každý jiný vychováván k jednotnosti svých duševních sil. Není-li tomu tak, stává se z jeho vědění v něm samém bludička, která zanáší do jeho nitra rozvrat.«

a) Jednostrannost moderní pedagogiky.

Charakter je jednota — soustředěnost — pevný cíl. K této podstatě charakteru je naše celé vzdělávání v diametrálním odporu. Vidíme chaotickou rozmanitost poznatků a námětů, stále čilejší konkurenci všech možných jednostranností, stále citelnější nedostatek jasných a celkových ideálů.

Že tomu tak je, to souvisí těsně s podstatou dnešní civilisace: Pozorujeme velkou a jistě nadějnou *expansi* sil, ale žádnou *koncentraci*, žádnou jednotnost v rozmanitosti. Moderní člověk se roztrávil v ohromnou mnohost zájmů a při tom ztratil všecku souvislost s velkými životodárnými pravdami, s pravdami, které všecku mnohost obracejí zase v jednotu a se vším žitím a snahám směřují k velkému duchovnímu středisku. Tím ztratil nejen nejmocnější inspirace pro celou svou životní energii, nýbrž všem jeho jednotlivým snahám schází míra, která jediné je udržuje svěží, a to je uvědomělé podřízení tomu *jednomu*, co všemu lidskému usilování dodává teprve pra-

vého smyslu a obsahu. Existuje divoký zmatek dávných i moderních cílů, křižují se účely, jež si naprosto odporují. Praví-li Nietzsche o moderním člověku: »50 kaňkami pomazáni seděli jste zde, vy moderní, všecy doby na sebe pokřikují ve vašich názorech« — platí to také o výchovných myšlenkách dneška: I zde všecy doby na sebe pokřikují.

Naše moderní školství jest jen zrcadlem tohoto obecného stavu. Škola není v službách cíle všestranného zdokonalení člověka — právě naopak stále jednostranněji se z ní stává ústav k pěstování specialisovaných schopností a dovedností v zájmu boje o přednostní postavení v životě: Vzdělání člověka stalo se zrovna protivou vzdělání školského. To není zajisté vinou školských pracovníků, spíše je to výsledek převahy vnější techniky života nad zájmy vnitřními; ta převaha ovládá naši celou epochu. Náprava toho může vycházeti v každou chvíli od každého školského pedagoga potud, pokud je sám vyššími cíli zaujat a snaží se jim v oboru školním vybojovati jejich právo. Stále se zajisté zlepšuje naděje, že se touto cestou s rostoucím počtem stejně smýšlejících starý systém pouhé intelektuální školy povalí a že se veškero ponaučování postaví na širší základ vzdělání celého člověka. Vždyť přece zhroucení všech řádů, zbudovaných na pouhé vnější technice života a na její vědě, které se bude dostavovati každým dnem patrněji, dává právě vzdělavateli mlá-

deže zjevný pokyn, aby dal celé školské práci nový smysl a nového ducha. Bude záležeti na tom, aby pedagog naší doby dovedl soudný den, který se valí na všecku naši zdánlivou kulturu, správně pochopiti a aby bystře porozuměl, že a proč jakékoli pěstování vědy a umění, jež není podřízeno vyššímu cíli, vede v záhubu.

b) Význam cíle výchovy všestranné.

Velcí náboženští pedagogové minulosti měli vždycky na paměti, jaký základní význam má pro celou pedagogickou práci koncentrující ideál životní. Věděli, že mnohostrannost je zrovna nebezpečím pro charakter, nečelili-li se tendenci roztríšťovací silným principem jednoty.

Komenský napsal knihu »Labyrint světa« — tam líčí tu celou zmatenou mnohost lidských snah. A napsal jinou knihu, »Unum necessarium« — tam ukazuje duši záchranu z mnohosti. Jemu bylo jasno, že pedagog musí být duchovní organizátor, který člověka vytrhne z roztríštěnosti kazící povahu, tím, že co je nejdůležitější, to postaví do středu, všemu vedlejšímu vykáže meze, vyloučí, co je zbytečné, a všecko časné dá do služeb věčného dobra duše. V tomto smysle se smí skoro říci: Pravé vzdělání je schopnost rozeznávat, co je v životě hlavní a co vedlejší, a charakter je síla, uplatniti to rozeznávání také ve způsobu života.

Ale jak má dnes takový nadřadný, směrný a jednotící ideál působiti, když každý drobný jedinec zasedá na soud nad živými i mrtvými a dělá měřítkem všech věcí sám sebe?

Goethe právem přidělil ve své pedagogické provincii rozhodující místo účtě — především účtě před tím, co je nad námi. Skláněti se před něčím nekonečně vyšším, než jsme sami, je vlastní podmínkou pro to, aby byl člověk vychován, doslova vy->chován<. Žádné cítění není však jednostranně kritickému duchu naší doby cizější než právě tato účta. A tak ideál, podle něhož má jednotlivec sebe a jiné vychovávat, prýští stále méně z všestranné moudrosti a zkušenosti a stává se stále více pouhým výrazem individuální omezenosti a jednostrannosti. Zrovna Goethe tento stav tušil, když řekl: »Každý jednotlivec vystupuje jako vůdce a pokládá svou dokonalou pošetilost za dokonalý celek.« Následky tohoto ducha času se ukazují nejosudněji v pedagogice. Když člověk pozoruje všechno to, co moderní pedagogická literatura v posledních desítiletích přinesla, shledá mnoho cenných podnětů, mnoho poučných pokusů a jistě i mnoho zdravé a plodné kritiky toho, co jsme převzali, ale stále patrněji se jeví nedostatky zcela jasného, pevného a universálního ideálu výchovného, který všechny požadavky života zpracovává, všech sil duše si všímá ve správném pořadí a při všech hluboko skrytých nebezpečích lidské povahy předpisuje,

čím jím čeliti. A právě ten nedostatek vede k tomu, že se i nejlepších a nejzdravějších podnětů a snahy moderní pedagogiky zas a zase jednostranností zvrhají.

Tak máme dnes kulturu estetickou, která se emancipuje od života charakteru a proto přes všecek parfum musí vésti do bahna; máme kulturu sportovní, která zabíhá v bláznovství, protože jí schází velké vyvážení kulturou duše, jasné povědomí toho, co je v životě hlavní a co vedlejší; máme tak zvanou kulturu erotiky, v níž se život lásky zvrhá, protože se odtrhuje od věčných zákonů charakteru a dělá z člověka pouhý erotický zlomek, místo aby právě nejsilnější vášně byly co nejpevněji spínány s celkem osobnosti; máme kulturu práce, z níž hrozí bezduché zaměstnávání, protože práce se činí účelem sama sobě a protože jí schází jasné podřadění velkým ideálům osobního žití; máme konečně kulturu intelektu, v níž je ten intelekt odtržen od souhrnu potřeb duševních a jde v abstraktní jednostrannosti svou cestou bez vedení hlubším poznáním života, bez úcty k pravdám, které přesahují všecko chápání a jsou přece reálnější než všecko chapatelné a viditelné.

V životě fysickém to označujeme za neurastennii, když se jednotlivé skupiny nervů od pevného vedení duchovního ústředí odtrhují — ale i v kulturním životě se smí mluvit o těžkém onemocnění, když se jednotlivé snahy odtrhují od ústřední

pravdy, toho nejvyššího statku duše, jemuž má všecko ostatní sloužiti a od něhož všechny jednotlivé snahy teprve dostávají svoje pravé oduševnění a zdraví.

Když pak tento desorganisovaný duchovní svět vniká do úzkého okruhu školy a jsa vtěsnán do několika málo let, jakožto vzdělávací předmět zavádí se do mladých duší, pojde z toho ovšem jen zmatek a netřeba se pak diviti, jestliže z toho zmatku námětů nevycházejí přes všecku svědomitost a lásku učící osobnosti žádné organisované charaktery, žádní lidé, kteří by se povznášeli nad život, vítězili nad osudem, rozeznávali závažné od nezávažného, podřizovali hmotu duchu, techniku lásce, vědění svědomí, nýbrž rozhárané duše, které jsou jen výrazem zmatku rozmanitých příležitostí, jenž vede k bezcharakternosti. Co na př. pomůže vyučování křesťanskému náboženství, když vedle něho vyučování dějepisu je docela ve vleku zbožňování úspěchů?

Proto je nejdůležitější pomocnou vědou pedagogiky jistě věda o ideálu. Nevymýšlí-li se pedagog neustále do universálního cíle vzdělání člověka, nedovede 1. každého jednotlivého vzdělávacího činitele postaviti do správného poměru k celku vzdělávacího cíle; 2. každému jednotlivému pedagogickému zákroku zajistiti potřebný protějšek, jenž by zabránil jednostranný vývoj vnitřního života a energie; 3. voliti pevné měřítko pro výběr správných výchovných metod a pro vy-

zkoušení nových pedagogických námětů a rad; 4. zabrániti zúžení vzdělávacího ideálu valcímí se časovými potřebami.

Příklady: ad 1.: Pomněme, jak potřebný jest jasný a všestranný ideál charakteru, aby udržoval v správných mezích a v správném duchu vedl moderní snahy o tělesnou výchovu mládeže. Ad 2.: Považme m. j. úkol, sborovému duchu se všemi jeho nákazami a pokušeními čeliti trvalým naváděním k neochvějné samostatnosti. Ad 3.: Jak nemožné je zabývatí se vážně problémem koedukace obou pohlaví, nemáme-li pevných představ o cíli, abychom mohli oceniti výsledky pokusů a abychom v pravé podstatě poznali pomíjivé vzdělávací nápady, jež nemají kořene ve skutečnosti lidské povahy a nechávají docela bez povšimnutí ohromnou potřebu lidské kulturní práce za diferencováním obou pohlaví! Ad 4.: Připomeňme si hrozící nebezpečství, že se zúží náš vzdělávací ideál jednostranným vynášením výchovného ideálu občanského, jako by ideál vzdělání lidského mohl býti kdy totéž co ideál občana.

V dalším bude pojednáno o nejdůležitějších morálně-pedagogických problémech školy způsobem co nejkonkretnějším a se stálým zřetelem k základním otázkám psychologickým a sociologickým. Příslušné výklady budou zároveň ilustrací těžkého postavení moderního školského pedagoga, jež jsme v předcházejícím naznačili. a ukáží nemožnost, aby naše školní pedagogika co do úkolů morálně vychovatelských i nadále žila z ruky do úst.

3. SPOLEČNÁ VÝCHOVA OBOU POHLAVÍ

a) Otázky předběžné a základní.

CO ZNAMENÁ ›VĚDECKÝ DUCH‹ V PEDAGOGICE? Pedagogika byla teprve v poslední době povýšena na universitní vědu rovnocennou s jinými obory. Z toho si jest vysvětliti skutečnost, že o četných důležitých problémech a sporných otázkách školského života bylo v pedagogické literatuře skoro napořád pojednáváno jen agitačně a že silně podléhaly vlivu hesel, měnivé módě a stranickým tendencím. Tak se dalo také s problémem koedukace. Požadavek společné výchovy pohlaví dostal se na prapor žen bojujících za rovnoprávnost, stal se heslem pro zásadní boj radikálních pedagogů sexuálních proti všem zděděným formám ve vzájemném poměru pohlaví — koedukace se c h t ě l a, potřebovalo se jí agitačně za symbol boje proti tomu, co bylo staré, a proto musela být i pedagogicky správná: — vědomě i nevědomě se vidělo jen to, co mluvilo pro ni, a zastíraly se zkušenosti, skutečnosti a důvody mluvící proti ní.

Má-li vědecký duch vůbec něco znamenati pro pedagogiku, je to zajisté to, že má nastávajícího i hotového praktika naváděti k tomu, aby i tam ještě viděl problémy, kde agitátorovi hesla a mó-

dy dneška se zdá vše dávno rozřešeno. Taková nepodplatnost naproti libůstkám a zájmům vládnoucího tou dobou veřejného mínění nebo zase opačného radikalismu vede pak k důkladné zkoušce posledních základních otázek pedagogické metodiky — především k vyjasnění představ o cíli. Ještě nikdy nebyla tak jako dnes pro samé drobné otázky zanedbávána otázka hlavní: Kam vlastně má směřovati výchova? O tuto základní otázku veškeré pedagogické metodiky se mnozí praktičtí vůbec nestarají. A protože v široké veřejnosti všechny dávné pravdy a cíle životní vybledly, je moderní duše časovými nároky a potřebami zcela zmatena a svým nejvyšším statkům a rozumným úsudkům odcizena: žije se ve všem ze dne na den. Nikde se to nejeví nápadněji než v otázce společné výchovy pohlaví. Proto naše pojednání o hlavních morálně pedagogických problémech školského života s touto otázkou začne. Nebude zde vyčerpána, ale bude upozorněno na všechny nevyřešené úkoly v duchovním probírání celého problému, jež agitační literatura naší reformní pedagogiky, plné dramatickosti, zcela pomíjí.

NUTNÉ PROHLoubENÍ V DOTAZOVÁNÍ.

Diskuse o společné výchově obou pohlaví ukazuje dnes nápadný nedostatek zahloubání do základních otázek a proto tu převládá stejně náročná jako nesolidní empirie, pouhý pedagogický impresionismus, operuje se zcela kolísavými předsta-

vami o cíli výchovy, smýká se s resultáty úplně subjektivně vykládanými. »Dosáhli jsme co nej-
příznivějších resultátů«, říkají mnozí mluvčí, mu-
ži i ženy, o koedukaci. Na čem se však zakládá to-
to ocenění? Co znamená »příznivý«? Což nemůže
to, co se jednomu zdá příznivým resultátem, po-
značeno býti s jiného stanoviska za nepodařenost,
podle toho jaký máme ideál, s něhož pozorujeme
duševní vývoj pohlaví? Není-liž tedy toho pilná
potřeba zhloubati se napřed více do základní o-
tázky po ideálu ve vývoji charakteru u pohlaví,
místo abychom se utápěli v experimentování na-
zdařbůh? A neuchrání nás jasný i d e á l výchovy
od mnohého neužitečného experimentování, tím že
nám zbystří oko pro správné prostředky výchovy.*)

Anglický pedagog R e d d i e ve snaze po tako-
vém zásadním zhloubání uspořádal před něko-
lika lety anketu, v níž dal právem tuto rozhodu-
jící otázku: Záleží ideál lidského vývoje v tom,
aby se duševní rozdíl mezi ženským a mužským
pohlavím nivelovaly či aby se zachovaly a prohlu-
bovaly? Takový dotaz přivede celou diskusi ko-
nečně na otázky zásadní. Muselo by se tu jíti ještě
dále a tázati: Co je vůbec ideálem ženského a muž-
ského charakteru? Nedorozumíme-li se napřed o
této základní otázce, nemá diskuse o praktických
zkušenostech žádného smyslu.**)

*) Srovnej k tomu níže, v čem se rozcházíme s pokus-
nou psychologíí!

**) Prvním takovým příspěvkem k zhloubání do těchto

Na prvním mezinárodním sjezdu pro morální pedagogiku v Londýně (1908) podávány byly dva referáty o koedukaci, jejichž protilehlá stanoviska byla velmi příznačná pro nynější stav diskuse. Napřed mluvil jeden správce školy na základě »desetileté zkušenosti« o účinku koedukace na charakter a tvrdil, že se tím systémem zjednává u dívek »větší svobodnost a aktivnost«, více srdatosti a nezávislosti a chlapcům přibývá stykem s dívkami »selfcontrol« a »refinement«.^{*)}

Je však opravdu možno dokázati toto vše desetiletou zkušeností pedagoga, ba třeba zkušeností celého života? Nemáme tu snad typicky příklad velmi schlubné, ale docela neukázněné empirie, na níž mnozí praktikové dnes budují své nové teorie? Nebylo by dobře lidi, kteří takovou výchovou prošli, zkoumati, jak se jejich charaktery osvědčují v pozdějším životě, zdali ona »větší svobodnost

otázek po cíli, bez nichž problém koedukační nemůže být řešen, je Haasova kniha »Der weibliche Typus«, Lipsko 1916. Takovým zkoumáním se dostane konečně zase teleologický živel v aristotelovském smyslu do pedagogického myšlení a spisovatel také mluví přímo o entelechii ženské duše a odtud hledí definovati cíl ženské výchovy — naprosto ve smyslu diferencování.

^{*)} Co »energie« může se uplatniti v onom nejvnitřnějším zpracovávání a zharmonisování životního dění! Výsledek jeho pak se projevuje na venek jen jako zvýšený klid duše a také na venek působící hybnost je tím náramně oduševňována, ušlechťována a ochraňována od přehmatu.

a aktivnost« koedukací získaná, ona srdnatost a nezávislost opravdu stačí na nejtěžší úkoly a konflikty ženy, či zda se tu snad nevyžaduje docela jiný druh aktivity, heroismu a nezávislosti, než je ten, jehož se nabývá stykem s chlapci a jenž je zajisté nezbytný pro mužný boj o život? Zda tedy ženská životní zdatnost nepotřebuje vůbec jiných výchovných prostředků než mužská? A dále, zdali chlapcovsky vychované dívky vskutku dovedou vykonávat tak hluboký a trvalý vliv na mužský charakter? Zda vzájemný výchovný vliv pohlaví není něčím mnohem komplikovanějším, než jak za to mají obhájci koedukace? Zdali ten vliv bez jisté zdržlivosti ve styku a bez odlišných výchovných metod může vůbec uzrát ve svou nejvyšší účinnost? Konečně, co znamená »aktivní« typ? Není to zcela mátožná představa? Nejsou-liž velmi různé druhy aktivity a ztělesňují-liž snad muž a žena dva značně opačné druhy aktivní energie, z nichž jeden jest obrácen víc na venek, druhý víc dovnitř a teprve tou oklikou působí na venek? Což není klidu, který vzniká z nejvyšší aktivity volního života, a neexistuje »aktivita«, jež ukazuje jen prázdnotu duše, stálé klapání motorického aparátu, věčné »reagování« na všechno možné — opak všeho toho, co nazval Goethe »svatým klidem ženy« a co mu značilo základ pro pravé kulturní působení ženino?

Hned po zmíněném sjezdovém referátě následoval jiný: učitelka ze Sheffieldu mluvila o »koe-

dukaci ve školách elementárních a vystupovala právě v zájmu vzdělání charakteru naprosto proti celé novotě. Když se zkoumají její argumenty, vidí se, že její stanovisko neurčuje mlhavá a těžko vyložitelná »zkušenost«, nýbrž prostě jemnější, hlubší a zřetelnější představa o výchovném cíli a že jí toto »vědomí cíle« dodává takové jistoty v posuzování výchovných prostředků, jakou nikdy nemůže míti jen sem tam experimentující praktik. Právem se ona obává od převahy mužského řízení ve školách smíšených zcela nedostatečné péče o zvláštní duševní potřeby dívek, zrovna v jejich nejdůležitějších letech vývoje;*) zdůrazňuje, že pěstování ženských vlastností a vzdělávání pravého ženského charakteru je důležitější, než všechno vzdělávání rozumové; zvláště pro dívku »from the slum home« je prý zjemňující, výchovný vliv vzdělané ženy často to nejlepší, čeho se jí může dostat. S 10. až 12. rokem je prý tu doba, kdy dívky a hoši jsou potřebni oddělených metod výchovných, poněvadž dívka potom zraje pro své úkoly v domácnosti, hoch pro své povolání. Co zde praví zkušená učitelka, to potvrdily spisovateli mnohokrát starší učitelky, a to právě takové, jež se neobyčejně zbližovaly se zákyněmi. Znova a znova poukazovaly

*) Také na výročním shromáždění badenského spolku filologů v Kostnici (4. června 1909) vyslovil se předseda, že se dívky od 9 do 13 let pomaleji vyvíjejí a pro svoje útlé zdraví potřebují se více šetřit než chlapci.

na to, že dívka v letech vývojových potřebuje »duchovní matky«, že však ta péče je převahou učitelů mužů v koedukačním systému velmi ztížena, ano mnohdy i znemožněna.

Které hledisko má tedy býti rozhodujícím mezi úvahami, jež tu stojí proti sobě? Co je rozhodujícím ideálem pro vývoj charakteru obou pohlaví? Může koedukace uskutečnění toho ideálu podporovati?

Připomenuli jsme na počátku těchto výkladů otázku anglického pedagoga Reddie: Zda cíl vývoje záleží v tom, duševní rozdíly pohlaví nivelovati? Jistě ten cíl v takovém nivelování nezáleží. Neboť celé bohatství kultury se zakládá na diferencování a individualisování. Ale jediné směrodatným zákonem nemůže ovšem pouhé *d i f e r e n c o v á n í* také být, nejméně už při vzdělávání charakteru. Sice bychom došli k docela jednostrannému vývoji charakteru u muže a u ženy.*) A takový příliš extrémní duševní rozchod pohlaví by zas uváděl v pochybnost jejich vnitřní

*) Za směrnici pro všechno pěstování charakteru musí platiti: Musíme v dané osobnosti nebo skupině lidí probuditi především všechny přirozené vlohy a zvláštní síly, potom však jednostrannost a nebezpečí vrozené přirozenosti něčím vyvážit. Toto doplňující a osvobozující působení musí však přece stále navazovati na danou podstatu, musí její zvláštní síly hledět zúrovniti, nikoli však je nahraditi. To platí pro problémy národní i mezinárodní výchovy zrovna tak jako pro ženskou výchovu a její rozšíření i zlepšení vzdělávacími prostředky a cíli mužského ducha.

společenství. Z ducha křesťanství plyne pro obojí pohlaví mnohem universálnější ideál, než je pouhé ztrnulé diferencování. V čem záleží podstata tohoto ideálu? Jak je vůbec možno duševní jednostrannosti obou pohlaví vyrovnati a přece svéráznost jejich nesctříti, nýbrž dokonce ji prohloubiti?

SMYSL VZÁJEMNÉHO VYROVNÁVÁNÍ OBOU POHLAVÍ. Řešení záležitosti v tom, aby každé z obou pohlaví převzalo jisté přednosti druhého do vlastního vzdělání — ale jen, aby tím stupňovalo, co jemu samému je nejvlastnější, a aby to povzneslo k největší důslednosti. V duši mužově musí se vyvinout čemu říkáme »věčně ženské« — ne aby to podlomilo volní energii, nýbrž aby ji požadavky lásky a svědomí právě povzneslo k nejvyšší s e b e k á z n i. Teprv láskou se ušlechťí pouhá hrubá mužnost v rytířskost a teprve v rytířskosti se mužná síla dovršuje. V bytosti ženy musí se zas vyvinouti element nezlomné vůle, heroické důslednosti, neochvějné statečnosti — ale ne, aby se v ní usadil mužský způsob samostojnosti, nýbrž aby se učinila v sebezapírání pevnou, v soucitu konsekventní, v lásce heroickou.

V tomto smysle křesťanství oduševňující silou svého universálního ideálu na jedné straně duševní rozlišení muže a ženy neobyčejně posílilo, podnítilo každé z obou pohlaví, aby sílu sobě vlastní co nejvíc rozvinulo — na druhé straně pak zase vyrovnalo všecky jednostrannosti a každému z obou pohlaví dodalo zvláštní síly druhého; a tak

se stala žena docela novou důsledností, velikostí a cílovitostí svého chtění ještě ženštější a přece se právě tímto velkým stylem muži přiblížila, jemu zaimponovala jako jemu rovná životní mocnost; a muž zase dostal ideálem lásky docela nové motivy k heroismu, k hojnějšímu užívání mužných sil volních a stal se tak ještě mužnějším — a při tom byl tím přiblížen i světu ženského niterního života.^{*)} Tím, že křesťanství takto sdružilo v hloubi duše mužskou a ženskou svéráznost, přispělo podstatně k tomu, aby byl dán základ ku vnitřní pospolitosti, k hlubšímu vzájemnému porozumění mezi mužem a ženou. Úsilí o koedukaci, pokud je nepřinášejí určité praktické potřeby, vnuká jistě vědomí, že musí nějakým způsobem znova dojít k onomu vzájemnému doplnění duševní stránky ženství a mužství, jež kdysi způsobilo křesťanství. Tak jednoduchou a mechanickou metodou však, jako je koedukace, nelze žádoucího výsledku nikdy dosáhnouti. Moderní pedagogice schází zajisté jasný ideál vývoje ženského a mužského charakteru a tím také bezpečný instinkt pro pravé psychologické podmínky opravdové vzájemné výchovy obou pohlaví. Tak došlo k té podivné ilusi, že

^{*)} Sám Kristus, který povyšuje lásku na nejvyšší sílu, který jí dává vítěziti nad všemi závadami vnitřního a vnějšího světa, Kristus sám to jest, jenž dává něžnému pohlaví sílu, která proniká svět, a povyšuje je na rovnocennou moc v životě kulturním, aniž z nich dělá mužatky. A sám Kristus, jenž pudí jemnější duševní síly k heroické konsekvenci, dovede muži dodati něžnosti, aniž jej zženšťuje.

je možno, aby se obě pohlaví pouhým intensivním soužitím a součinností v letech vývoje vzájemně »vychovala« a »vyrovnávala«. Ale ono vzájemné doplňování je mnohem složitější pedagogický problém, než si to obhájci společné výchovy obou pohlaví představují. Každé z obou pohlaví se musí napřed samo vzchopiti a svůj zvláštní ráz čistě projeviti, než se může státi pedagogickou silou pro druhé pohlaví. Chlapci v klackovských letech a nehotoví mladí muži, jejichž mužnost nemá ještě dospělosti, rovnováhy a jistoty, nemohou tudíž nijak vykonávati výchovný vliv na mladé dívky; čemu se mladé dívky při tom naučí, to je nanejvýš jistá vnější drsnost a hrubý, buršikosní žargon, tedy jen příznaky nevychované mužnosti. Tím však se může mladá ženskost ve vší nevychovanosti a ledabylosti své vlastní podstaty jen posílit. Stejně nebudou moci mladé dívky působiti výchovně na druhé pohlaví ve věku, kdy si ještě samy nerozumějí a nemají ani síly uvědomělé ženskosti ani robustní zdatnosti mužské mládeže: při takovém nerovném kamarádství vyvine se podle zkušenosti na straně mužské jen nevážnost k druhému pohlaví.

NESPRÁVNÝ IDEÁL KAMARÁDSTVÍ. Všecky hořejší úvahy neplatí ovšem pro dobu před pohlavním dospíváním. V letech vývojových pocí-
fují však obě pohlaví ze zdravého instinktu potře-

bu býti více mezi sobě rovnými.*) Schillerův výrok: »Od dívky se pyšně odtrhuje hoch« má svou psychologickou pravdu, která nikdy nezastará, pro všecku zdravou mužskou mládež. Je to tak, jako by v těchto letech příliš mnoho pospolitosti obou pohlaví rušivě působilo na svérázný rozvoj mužského a ženského duševního života — u dívek vzniká nevázanost, u chlapců přicházejí zkrátka podmínky rozvoje jejich osobitosti. Pro pozdější stupeň věku se to »k a m a r á d s t v í« mezi oběma pohlavími velebívá jako obzvláště cenný výsledek společného vyučování — ale právě se stanoviska hlubšího výchovného působení jednoho pohlaví na druhé nelze tu hrubozrnou důvěrnost, která se v ovzduší koedukace stále vyvíjí, nijak vítati.**)

Jistá zdržlivost, ba jisté »Nepřibližuj se!« patří v těchto letech k rozvoji a zachování svéráznosti na obou stranách, k pravé kultuře osobnosti; je vždycky známkou povýšenství vše nivelujícího, zabíhá-li ideál kamarádství do poměrů, do kterých absolutně nepatří, protože důstojnost a zvláštní

*) Je příznačné, že se při zakládání dobrovolných klubů mládeže v Americe chlapci a dívky vždycky organisují odděleně.

**) Pravá ženská výchova musí v mladé dívce pěstovati hned s počátku vědomí, že jest něco jiného, ve smyslu hrdosti na vlastní pohlaví a musí mladé dívky k tomu nabádati, aby všechny své těžkosti a konflikty jinak řešily než hoši a pocítovaly to pro sebe za nejvyšší čest, jestliže hoši v přítomnosti dívek se krotí a jinak jednají, než jsou-li mezi sebou.

poslání těch poměrů vyžaduje podle své povahy zcela jiných hranic a forem. Mladé dívky, jež po léta tím »kamarádstvím«^{*)} procházely a při tom si ze samého kamarádství osvojily chápání, zábavy a způsoby druhého pohlaví, ba i jeho žargon až do poslední hrubosti, pozbývají v takovém styku zcela určitě, jak zkušenost učí, své jemné ženskosti a tím i svého nejlepšího účinku na druhé pohlaví.*) Pro mnohé mladé muže má takové stříz-

*) Kamarádství je pro sobě rovné a podobné, ale také jsou vztahy mezi různorodými; příslušné formy a způsoby musejí tuto nerovnost projadřovati — sice se octneme v neslohovosti. Největší nebezpečí koedukace záleží v tom, že se mladá dívka vzdá toho, co je jí nejvlastnějšího, jen aby platila za rovného kamaráda. Tím, že je s hochy za jedno, se nerovné dělá uměle rovným, mladá dívka je vháněna do neženských způsobů a mladým mužům se bere onen respekt před bytostí jiného rázu, kterýžto respekt je tak nutný, aby uchoval mužský temperament od pouhé nevázanosti po svém způsobu. V »Korrespondenzblatt für studierende Abtinenten« (Curych, květnový sešit 1910) píše jeden student velmi správně: »Ne tím působí dívka na jinocha, že si spolu mohou hodně často povídat, nýbrž svým způsobem života, míněno par distance. Ne jen největší důvěrnost, nýbrž ostych a úcta přinášejí nejlepší ovoce.« Toto odmítání pojmu kamarádství neznamená nikterak nové odělování — naopak, čím vědoměji každý uchová své, místo aby se dal strhnouti do mravních způsobů druhého, tím nenuceněji a důvěřivěji může se styk rozvinouti. Nemyslivé přenášení pojmu kamarádství na problém pohlaví je příznačné pro zcela lehkovážný způsob, jak se o této otázce pojednává v agitační literatuře. Samé nevyzkoušené představy a hesla!

livé a robustní zdůvěrnění s ženským pohlavím napřed ještě půvab novosti proti dřívějšímu příliš úzkostlivému separování. Ale až příliš brzo pocítí, co tím ztratili, jak hluboký význam symbolický měla rytířkost ve službách druhému pohlaví pro mužskou duši a jaké důležitosti byl uctivý ostych k ušlechtilému dívčímu mravu právě pro povznesení muže nad pouhou drsnost a pouhé robustní přizpůsobení životu.

V psychologickém a pedagogickém posuzování koedukace jsem v plném souhlase se švýcarským pedagogem B. Nefem, jenž se vyslovuje na základě všech svých pozorování jako žák, student a gymnasiální profesor horlivě proti koedukaci v letech vývoje (v ne příliš úzkém smyslu toho pojmu). (Zeitschrift f. päd. Psych., říjen 1913.) Především prý je již při výběru a podávání učiva různost mužských a ženských zájmů náramně rušivá. Tak důležitý zcela osobní apel na mužný charakter je prý velmi stížen a tím se právě nejsilnějším učitelským osobnostem krásná stránka jejich působení hatí. Dále prý má rozdíl pohlaví také silný vliv na způsob práce, posuzování žáků a zacházení s nimi. »Hoši jsou posuzováni podle vnější pohotovosti, obratnosti a rychlosti dívek a takto často u porovnání se svými spolužačkami podceňováni, celé vyučování nabývá rázu vnějškově lesklejšího, ale mechaničtějšího a snad i trochu povrchnějšího; je zdánlivě živější, ale tato čilost je spojena s neklidem a chvatem, neprospívajícím solidní práci. Tak se mužský způsob práce potlačuje a feministický duch vniká do gymnasia.« Právem se končně poukazuje na to, že hlouběji zasahující kázeň je zcela nemožná, skládá-li se třída ze dvou skupin, které mají zapotřebí tak docela odlišného zacházení

jako chlupci a dívky v letech vývojových. »Psychicky náramně složité a fysicky nebezpečné období pohlavního dospívání, jež zasahuje zrovna do doby gymnasiální, vyžaduje ve vyučování a výchově obzvláště mnoho schopnosti pozorovací, porozumění taktu a schopnosti k dosažení správného vlivu, neboť v této době se klade základ k pozdějšímu mužovi a k pozdější ženě a chyby v zacházení v této epoše vedou snadno k tělesným vadám, k duševním poruchám, k mladistvé kriminalitě. Již když jsou hoši a dívky odděleni, připadá na učitele v zacházení se žáky za těch vývojových let těžká úloha, že ji pro složitost jevů nikdy nemůže dořešiti. Jsou-li obě pohlaví pohromadě, představuje každá třída tolik různých fází vývojových, že individuální vykonávání vlivu na žáky není možno bez hrubého porušování principu spravedlnosti.«

KOEDUKACE A MANŽELSTVÍ. Jest ostatně také ilusí, že koedukace je zvláště příznivou podmínkou šťastných manželství. Vpravdě šťastné manželství vyžaduje docela jiného ducha, než je ten, jenž se vypěstovává v úzkém kamarádském styku mladých lidí a jenž směřuje vždycky za tím, aby pro největší co možná společenství práce a sportu navykal obě strany umělé rovnosti, což není leda přípravou na neobyčejnou nerovnost břemen a potřeb obou pohlaví v manželství. Této nerovnosti však hoví stará výchova mnohem lépe než nová, přes mnohé zaostalosti. Nehledě k tomu, že se pohlaví v koedukaci opravdu poznají a skutečně se přizpůsobí, přispívá tato soustava právě svým umělým ustejňováním docela různých

bytostí spíše k tomu, aby se na obou stranách vyvinula zcela mylná představa o hlubší povaze a pravých potřebách druhé strany. Cvičení v rytířskosti, pravá úcta před ženou, která se může vyvinouti jen tam, kde se rozdíl pohlaví nenivuluje, zachovávání vědomí, že ženské pohlaví je od základu jiné, to je mnohem přiměřenější příprava na život manželský, než velmi neomalená často a neuctivá důvěrnost, jež se vyvinuje v koedukaci. A na druhé straně musí nezbytné zmužštění ženského pohlaví v koedukaci, zvláště na vyšších stupních, vyvíjení ženského charakteru v mužský způsob samosvojnosti a samostatnosti, vésti určitě tam, že právě nejvyšší schopnosti ženy, nejjistější záruky domácího štěstí, zůstanou nevyvinuty a že žena nedovede mužské tvrdosti a mužskému egoismu čeliti vyšší láskou, nýbrž jen rovné rovným spláceti.

KRITIKA STANLEYE HALLA. Není divu, že zrovna z Ameriky přichází dnes první reakce proti bludům koedukace.*) Stanley Hall, jeden z čelných pedagogů amerických, tvrdí skoro, že společná výchova vede k degeneraci ženského typu; vychovává prý jen včely dělnice místo královen.

*) Silný obrat veřejného mínění v Americe co do koedukace připouští nově i radikální něm. časopis »Sexualprobleme«. MUDr. J. Spier oznamuje v článku »Americká koedukace a její následky« (prosinec 1911), že se tam sdružení rodičů, učitelé a zvláště i lékařky stále více odvracejí od tohoto výchovávacího systému.

Následující shrnutí jeho projevů opírá se nejen o příslušný odstavec Hallova díla »Adolescence«, totiž »Adolescent girls and their education«, sv. II., nýbrž i o dvousvazkové dílo »Edukational Problems«, z něhož přicházejí v úvahu zvláště odstavec »The Budding girls«, sv. I. a »The pedagogy of sex«, sv. I.

Hall mluví m. j. velmi důrazně o duševních poruchách a zúvadách, které má v zápětí příliš těsný a častý styk obou pohlaví v letech vývoje: »K plné ženské zralosti dospěti, když jsou celý čas pospolu a rivalisují dívky s chlapci v třídě, hodinu za hodinou, po týdny a měsíce, je těžké, řídké, ne-li vůbec nemožné. Neustálé usilování zastříti co nejvíc vlastní stav v několika dnech každého měsíce, hrubé žerty drzých kluků, kteří na to přijdou a konstatují nepřítomnost, chyby, špatné úlohy — všechno to zjednává ovzduší, jemuž by neměla být vydána žádná dívka, a mnohé, které jím prošly, přicházejí jistě zrovna v posledních, nejchoulostivějších stupních své ženskosti k mnohonásobné škodě a poblouzení, nepozbudou-li i jemnosti a něžnosti ve svém cítění.« (Ed. Probl. I., str. 461.)

»Bohužel, mám špatné zprávy o strašných přímo žertech necudných chlapců, jimž jsou namnoze vydány v našem »coeducational systemu«, dívky vyšších tříd, jakož i o zvědavém pozorování se strany druhého pohlaví v »High School.« prováděném sice většinou mlčky, ale tím více popuzujícím.« (Ed. Probl. I., str. 34.)

»Dívky by se měly ve svých letech dospívání do jisté míry vzdalovat od světa chlapeckého a ukládat si jakousi rezervu, jež budí u chlapců zdravý respekt, místo příliš veliké důvěrnosti, která se u nás ujala. Hoch si má uvědomiti, jak rozdílný je životní cíl dívky od jeho cíle; měl by hledět se zdržovati v jejích

přítomnosti jistých draných a naturalistických zvyklostí.« (Tamže, str. 33.)

»Místo mystické atrakce druhého pohlaví, jíž vděčíme za tak mnohé inspirace k dobru ve světě, přináší důvěrné kamarádství jisté vystřízlivění. Snaha, býti v přítomnosti druhého pohlaví na výši (>to be at one's best«), chabne, odměřenost obou pohlaví se zmenšuje a tím i silné motivy k vyšší životosprávě. Právě toto vystřízlivění oslabuje nezřídka na obou stranách motivy ke vstupu do manželství. Jak začnou býti dívky nedbalé na svůj oděv a ve svých způsobech — v oné nejlepší škole ženské morálky — a mladí muži ztratí všecku kázeň, kterou jim jindy přítomnost mladých dívek ukládala, tu jsme již zřejmé v samém úpadku.«

Hall pokládá i se stanoviska individualisující pedagogiky, jakož i se zřetelem k základní různosti životních a kulturních výkonů obou pohlaví každé spojování výchovy a poučování u nich za naprosto nesprávné. Neslučujeme prý zajisté také různých vyznání náboženských do téhož kostela! Ovšem prý rozvíjí každé pohlaví mnohé ze svých nejlepších kvalit v přítomnosti druhého — ale otázkou zůstává: »how much, when and in what way«.

Místo aby se žena přizpůsobovala vzdělávání mužskému, které se stále jednostranněji specializuje, měla by podle názoru Hallova raději usilovati o zlidštění v vyšších škol, také v zájmu muže, měla by se vědomě opíratí tendenci, přistřihovati celé vzdělávání mládeže na vzdělávání k speciálnímu povolání. Hall podává v tomto smysle náčrt vzdělávacího postupu, jehož by ženě přál; sledává, že — zcela nezávisle na potřebě připravenosti k povolání — ideál dokonalé matky musí býti mnohem více vůdčí představou pro všecku výchovu, sebevýchovu a vzdělání ženy a že kultura, u muže i ženy, se zvrhá, ztrácí-li žena

instinkt, nadšení a duševní velikost pro pochopení a promyšlení toho úkolu. »Závidím« — tak končí Hall kapitulu (Adol. sv. II.) — »svým katolickým přátelům jejich uctívání mariánské. Kdo se kdy ptal, zda-li svatá matka, před kterou se klonili mudrci, znala astronomii Chaldejů nebo Babyloňanů, nebo zda uměla ve svém vlastním jazyku čísti nebo psáti? Korunovaná matka boží nám ukazuje, oč více dokonalosti a svatosti je v tom, býti matkou než umělcem, řečníkem, profesorem nebo technikem — naznačuje se tím také našemu pohlaví, že býti opravdovým mužem je více než být pouhým gentlemanem, filosofem, generálem, presidentem nebo milionářem . . .«

To neříká Němec, u něhož to zní mnohdy reakcionářsky: »Ty služ, abych já mohl mít pohodlí« — nýbrž Američan, jenž nechce vylučovat ženy z ničeho v lidském kulturním majetku a lidské kulturní práci, jenž však vidí právě v předbíhající civilizaci americké přicházející nebezpečnost, že žena ztratí hrdost na své vlastní pohlaví, instinkt pro svou pravou sílu a zajde v kulturních metodách muže, místo aby právě v ovládnutí výchovných prostředků projadřovala svou vlastní bytost a své zvláštní poslání.

PRAVÁ VZÁJEMNÁ VÝCHOVA OBOU POHLAVÍ. Vším tím zjištěním není nikterak míněna přímluva za návrat k dřívějšímu přemrštěnému separování. Vzájemné výchovné působení obou pohlaví jest jistě velké důležitosti. Především vzdělávací vliv ušlechtilých žen na rozvoj mužského duševního života. Ale právě ten způsob vlivu předpokládá u ženy zásadně jinou výchovu a sebevýchovu, než kterou musí procházeti muž, a vyžaduje co nejuvědomělejší emancipaci od ce-

lého způsobu mužského snažení a konání. Proto je rozhodně žádoucí, aby vyrůstaly mladé dívky za vedení rozumných matek a nebyly vydány přemíře robustního bratříčkování s chlapci a jinochy. Čím víc studium, sociální pomocnictví nebo sportovníctví odstraňuje v nější oddělenost pohlaví, tím více potřebuje ženskost takové pevné tvrze, vědomého posílení v tom, čemu říkáme »žensky se chovati« a co je důležitým pedagogickým činitelem a nenahraditelným statkem kulturním. V takové nedotknutelnosti se ukazuje pravá »emancipace od muže«. Proto také nepatří na př. »buršikósnost« do běžného tónu mladých dívek. Muž se svou robustní silou má hrubší úkoly v boji životním a ve styku se skutečností než žena, potřebuje jisté drsnosti a má k tomu vhodné přirozené prostředky; tvrdost vyjadřování jest u něho jako by způsobem duševního otužování, humornou hrou s plochostí všedního života, cvikem v drsnosti lidského boje o život. Žena je jinak organisována; její síla tkví právě v kontrastu její mateřské povahy k brutálnímu boji o život; jen tím jest ona kulturní mocností; má tedy i ve svých v nějších formách zůstatí věrna tomu, čím jest, a nepouštěti se do žádného přizpůsobování žargonu mužů; pravda, i ona potřebuje jistého otužení pro životní povolání, leč toto otužení má přicházeti z heroismu obětavého života a ne z kompromisů s plochostí; jen tak může držeti na uzdě hrubé okolí; dívky z armády spásy procházejí bez pohromy nejhoršími

námořnickými krčmami východní části Londýna, právě proto, že tam představují docela jiný svět. Kdyby mluvily žargonem námořníků, byly by ztraceny.

Moderní žena má jistě správný dojem, když cítí, že ženskost jen přirozeností daná, uzavřený citový a nervový život, zavádí ženu velmi snadno k vlastní zkáze a k bezmocnosti naproti životní skutečnosti a že musí proto žena pojmuti ve svou bytost element tvrdosti, aby mohla unést sama sebe a svůj život. Toho však nemožno dosáhnout nikdy pouhým napodobením mužské podstaty, nýbrž jen tím, že žena docela důsledně rozvine svou vlastní vyšší přirozenost; její stání na vlastních nohou nesmí býti vypůjčeno z venku, nýbrž musí vycházeti z nejvlastnějšího jádra její bytosti a na ně přecházeti: žena musí mít mužnou odvahu býti docela jiná a jinak reagovati než muž. Jen tak se může stát ženská duše výchovnou silou pro mužskou bytost. Potřebujeme styku síly do dálky působící s tajemstvím mateřskosti, styku abstraktní obětavosti s docela konkrétním sebezapíráním. Potřebujeme víc než kdy jindy usamostatnění ideálu ženství — v zájmu ženy, která jen tím dostoupí k svému nejvyššímu žití, v zájmu muže, u něhož jen tím se dojde k nezbytné proň protiváze, v zájmu kultury, která své pilné problémy nemůže řešiti ani se samotným mužem ani s mužatkou, nýbrž potřebuje k tomu pomoci nejvlastnějších schopností ženiných.

b). Pochybnosti didaktické.

KOEDUKACE A INDIVIDUALISUJÍCÍ VYUČOVÁNÍ. Dosud jsme posuzovali koedukaci v jejím působení na charakter obou pohlaví. Celý problém se však musí probrati také se stanoviska pedagogiky vyučovací. Tu třeba napřed ohlásiti, že se na systém koedukace nejnověji právě v Americe hodně útočí, protože se v rámci takové pospolitosti může málo přihlížeti ke zvláštní povaze a zvláštním životním a kulturním otázkám ženským; žena prý se prostě do pedagogického schématu mužských výchovných cílů a prostředků vtěsnává. Tak praví prof. Sachs, pedagog na »Teachers College« columbijské university, ve stati o »Intelektuálních zpětných účincích koedukace« (Educational Review, květen 1908):

»Jak těžký jest úkol vychovatelův již při tuctu nebo větším počtu hochů, kteří jeví všechny různosti nálady, schopnosti, charakteru. Nuže, chceme opravdu tento problém ještě tím zkomplikovati, že si uložíme ohled na stejný počet dívek, s jejich specifickými fysickými a psychickými vlastnostmi? Což nezatížíme svoji pedagogickou výkonnost nepřekonatelnými obtížemi, tím že sepneme skupiny s duševní svérázností od základu různou a sdružíme je k společné práci? Před více než dvěma sty lety řekl Fénelon ve svém »Vychování mladých dívek«: »Nic nebylo tak zanedbáváno jako výchova dívek; v jistém smysle je tomu tak i dnes ještě«.

Tyto poznámky nelze dosti podtrhnouti. Duševní vývoj mužské a ženské mládeže jde tak má-

lo souběžně, že společné vyučování je všem příkuzům hygieny a pedagogiky na výsměch. V mnohých oborech dívčí duševní vývoj předbíhá chlapecký, v mnohých postupuje mnohem volněji; v každém případě potřebuje, i při stejných předmětech, zcela osobité pedagogiky — jinak zakrní a potom vzniká jen uměle naštěpovaný intelektuální život bez síly a originalnosti.*)

Třeba zajisté všem těmto uniformujícím tendencím ve vzdělání psychologicky a historicky rozuměti a umět si je vysvětliti. Byla to jistě chyba dřívějšího dívčího vzdělávání, že se předmět a cíl vzdělání přistříhoval příliš jednostranně podle t. zv. ženské osobitosti, místo aby se právě tato osobitost rozšiřovala a doplňovala. Jednostranná citová pedagogika utvrdila ženu v její jednostrannosti, místo aby ji něčím vyvážila. Není proto pochyby, že je nutno zrovna se stanoviska universálního vzdělání duševního zjednotiti k četným elementům mužského vzdělání přístup i ženskému vzdělávání. Zvláště to platí pro posílení vůle o elementu důkladné průpravy pro vykonávání nějakého povolání; právem poukazovaly ženy na to, jaké nebezpečí pro charakter vězí v každém jen polovičatém umění a v hravém pomlsá-

*) Mohl bych ze své vlastní zkušenosti, v osmiletých smíšených kursech pro mládež o etických otázkách povědět, že jsem pozoroval opět a opět, že dívky chlapce stejného věku umlčovaly, protože byly ve formulování svých zkušeností a názorů většinou rychlejší a obratnější.

vání všeho možného.^{*)} Než i v tom, co je předmětem mužského vzdělávání, je mnohé, co má cenu pro universální povzbuzení duševních sil a jejich působení a co tedy nesmí zůstat privilegiem mužských ústavů vzdělávacích. Ale tak jako by správné doplnění mužské jednostrannosti nemohlo záležeti v tom, aby se muž vnutil do vzdělávání, které by vzniklo ze zvláštních potřeb ženské psychy a ženských funkcí životních — tak nesmí v zdravém vzdělávání býti docela pomíjeno, že je žena jiná a má jiné dovednosti. To vzdělávání na jedno brdo by nejen ženě znemožnilo úplné vypěstění jejích osobitých schopností, nýbrž zbavilo by muže korektury,

^{*)} Dualismus v ženských cílech životních — manželství nebo povolání — jednu dobu jako by byl vážně ohrožoval jednotnost a pevný cíl právě ve vyšším dívčím vzdělávání. Stále více si však klestilo cestu poznání, že uvědomělá příprava na povolání právě pro vážnost a úplnost výcviku má nenahraditelný význam pro tvorbu charakteru a že se proto musí uznat za vůdčí a jednotící hledisko pro celé ženské vzdělávání — nerozhoduje, zda a na jak dlouho ti, kdož dostali takovou přípravu, se dostanou k opravdovému vykonávání povolání. Vhodně poznamenává v tomto smysle paní E. Gnauck-Kühne ve své knize »Die deutsche Frau um die Jahrhundertwende«, Berlín 1904, str. 39: »Cokoliv se vynakládá na vážnou výchovu a pravé vzdělání dívek, nic není ztraceno, nýbrž je to kapitál dobře uložený. Nevdá-li se dívka, může na daném základě dále budovati, vdá-li se však, jejím nabytým věděním a uměním a ještě více morálním ziskem ukázněné vůle a návykem k práci a povinnosti se domácnost přímo obohatí.

které se mu dosud ze světa ženina dostávalo; tím by však přišla kultura vůbec o tak nutné závaží proti jednostrannosti mužského nadání.

Je známo, co říká John St. Mill o vlivu své choti na rozšíření a prohloubení svého myšlení o lidských věcech — jak rozhodně její velmi vyvinutý cit, její živá spojitost se skutečností, její univerzální vzdělání, nekotvící v učenosti, jej uchránilo od jednostrannosti a abstrakcí.

PRAVÉ ÚKOLY ŽENSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Tak je vůbec potřebno, abychom vedle spíše abstraktně technického světa v oboru mužského vzdělávání měli druhý svět vzdělávacích cílů a prostředků, který činí střediskem, co je v životě nejdůležitějšího, kulturu duše, výchovu k lásce, osvícenost svědomí a k tomu středisku pojí všechny předměty vědění. Nechtějí zvláštní nadání nebo hospodářská nutnost vhánit mnoho žen do povolání speciálně mužského — k vlastnímu soustředění ženské práce kulturní dojde přece v těch oborech, které nějak souvisí s výchovou, ošetřováním a pomáháním. Na výkony v tomto ústředním povolání ženě musí ženské vzdělávání připravovati a pro ně právě musí býti výběr předmětů vzdělávacích a způsob probírání pro obě pohlaví různý.

Mnohé moderní bludné cesty v ženském vzdělávání třeba si ovšem vysvětliti jen motivy hodnotnými. Úsilí právě nejnadanějších a nejenergičtějších žen, konati práci celou a proto si opa-

třetí také vzdělání rovnocenné muži, vytrhlo v posledních desíletích celé ženské vzdělávání z těsnosti a polovičatosti pouhého vzdělání pro domácnost a salon, postavilo však bohužel místo staré jednostrannosti novou: oprávnění ke vstupu na nejvyšší stupně mužského vzdělávání stalo se vědomě i nevědomě směrnicí pro celou reformu v tomto oboru. Tím však vzniklo nové poddanství ženy, které zasahuje ještě hluběji do samostatnosti ženské bytosti než to dovedl druh poddanství, proti němuž mířil John Stuart Mill svým známým spisem: Celý duševní vývoj ženy se samovládou mužského schematu vzdělávacího sešňorovává a podřizuje intelektuálně technické jednostrannosti mužské kulturní práce.*

*) Zlaž není zajímavé viděti, že právě za takových výhledů a potřeb četní čelní pedagogové američtí žádají novou diferenciaci v metodách vzdělávacích? Klouká stále více k názoru, že společné vyučování nemůže vyhovovati různosti vzdělávacích úkolů. Tak měl president Charles W. Elliot z harvardské university 16. února 1909 před slavnostním shromážděním bývalých studentek Radcliffovy koleje řeč, v níž litoval, že docenti ženských kolejí prstě napodobují přednášky z kolejí mužských. Důkaz, že jsou ženy schopny i k duševním výkonům mužů, je prý ošem proveden a teď možno přejíti k nové a důležité úloze ženského vyššího vzdělání, vypracovati totiž promyšleně zvláštní kursy pro ženy, jež by byly přiměřenější jejich zvláštnímu poslání v kulturním životě. Stejně prohlásil profesor Briggs, president Radcliffovy koleje: Jednosměrnost učebních kursů není prý nikte-

Zlidštění našeho vzdělávání vycházející od žen prospělo by zajisté i mužskému vzdělání, jež se utápí cele v odbornictví. Což nepatří na př. k nenahraditelnějším škodám na dnešních universitách, že tam schází chléb života a že i z filosofie, kdysi nauky o ideálu, stal se pouhý specialistický vědecký předmět, v němž přicházejí úplně zkrátka právě ty kapitoly, jež se týkají životosprávy a duchosprávy? A jak se vede ve chvatném přestování všeho možného na našich vyšších školách v ý c h o v ě k h u m a n i t ě? Není skutečná škola pravou parodií tohoto programu?

Což je to opravdu nezměnitelným osudem vyšší školy, že musí cpáti do žáků tolik odborného vědění, jež se přece již několik měsíců pozkouše zapomene? Nač to všechno je? A lze to vřutku obhájit, že se má pod jménem koedukace i ženský svět, usilující o vzdělání ducha, stejným způsobem duševně zadusiti?

Tyto otázky předkládám na konec těchto úvah čtenáři k dalšímu promyšlení.

rak posledním cílem — on prý gratuluje ústavu, že se koedukace zdržel. (>Allgemeine Zeitung«, 6. února 1909; Mnichov.)

4. FYSICKÁ A ETICKÁ VÝCHOVA.

NEBEZPEČÍ SPORTU. Do jakých zmatků a přemrštěností upadá novější pedagogická praxe reformní, protože se nezahlubává dostatečně do základních otázek, jaké jednostrannosti má v zápětí odpoutání všech separátních snah od celkového ideálu charakteru, to ukazuje zvlášť zřetelně i hnutí pro fysickou výchovu, jež k nám v poslední době přešlo ze zemí anglosaských. *Wichern* praví na jednom místě o spolcích mládeže s cíli fysickými, že ze všech těch snah vzniká nebezpečenství, jakmile »evangelium nad nimi nebdí«. Nemusí mu každý bedlivý pozorovatel lidské povahy dáti za pravdu? Právě péče o fysické síly potřebuje, aby byla co nejlépe vyvážena vzděláním charakteru; velmi snadno absorbuje fysická činnost a sportovní horlivost všechny ostatní zájmy v duši; výsostné city fysické samostatnosti a vyznamenání vyplňují pak stále výlučněji duši, znehodnocují a zatlačují všechny vyšší cíle životní a připravují tak kdejaké zesurování.

Sport byl zaveden do výchovy mládeže s mnohých stran právem jako pomoc proti jistým nebezpečím v letech vývoje — překročili se však zde určité hranice, vyvine-li se upřílišený kult těles-

ných zájmů, nabudou tím podle zkušenosti všechny tělesné pudy a nároky nové smělosti a konec je ten, že se tím tělesné zdraví, jež se mínilo chrániti, právě jednostranností tělesných zájmů velmi povážlivě ohrozí.

Vláda vysoce vyvinutého svědomí nad žádostmi a vášněmi je bezpečnější ochranou i pro tělesné zdraví než materialismus péče tělesné, v němž všechny ostatní zájmy a ideály zanikají.*) Konečně vede také nemírnost vášní vzbuzovaných sportem k tak osudnému přepětí tělesných orgánů, že se tím činí ilusorním i hygienický účel celého hnutí.

»Je v Attice mnoho darebáků, největší však jsou atleti!« Tato slova Euripidova neplatí jen pro Attiku. Kam až člověka přivede často v krátké době jednostranné soustředění na tělesný training, to se může v moderním sportování hodně zřetelně pozorovati. Tu se vyvinuje v mnohých

*) Onen nebezpečný materialismus projevuje se i ve výroku »mens sana in corpore sano«. Tohoto motta, vytrženého ze smyslu a souvislosti Juvenalovy věty, je často tak užíváno, jako by zdravé tělo zaručovalo také zdravého ducha, kterážto domněnka odporuje přece každému hlubšímu pozorování života. Vždyť přece v četných případech teprve tělesná bída a slabost povzbudila ducha k největší síle a je dosti lidí, u nichž je dokonale zdravé tělo spjato s velmi slabošským a zpustlým duchem. Tolstoj praví: »Jen zdravá duše udržuje tělo zdravým — mravný život zahrnuje v sobě všechny hygienické podmínky: práci, prostý pokrm, zdrželivost, čistotu.«

lidech onen odpuzující druh fyzické samojistoty a nadutosti, ono hrubé a nevážné odmítání hlubších zájmů vzdělávacích, ono lomozíci, bezohledné a protisociální vystupování až do nejmenších navyklostí, které nutně vzniká z provozování sportu, založeného tak naivně na pouhém sobectví, a z vybíjení celého člověka ve výkonech svalových. Zpovrchnění a zhrubění mužského typu, jež z takového poblouznění pochází, jest však litovati tím více, že společenské problémy, které bude muset nová generace řešiti, vyžadují právě opačné vnitřní přípravy a vyzbrojenosti. Tímto konstatováním se neupírá nikterak tělesnému zotavení a výcviku místo, pokud jest oprávněno. Jde o s p r á v n ý p o m ě r tohoto zaměstnání k celkovým zájmům životním. Jeť přece pro celé životní vzdělání a pro vytvoření charakteru u člověka náramně důležitě, a by to, co je vedlejší, nestavěl opovážlivě do popředí svých zájmů. Neboť c h a r a k t e r z n a č í p o d ř í d i t i v ě c v e d l e j š í v ě c i h l a v n í.

Co u moderního sportu odpuzuje, to tkví právě v naivním v e l i k á š s t v í s obřadnostmi a napínavostmi pouhého tělesného závodění, ve velikášství, které není v pražádném poměru s cíli tohoto závodění — lidé se nestydí vynakládati na věci často zcela titěrné touž velikou vážnost, která byla v dřívějších dobách obracena na skutečné cíle heroické.*)

*) Jeden anglický pedagog kritisoval před několika lety výstižně základní vadu celé sportovní pedagogiky: »Snížili

ANTICKÁ A MODERNÍ TĚLESNÁ CVIČENÍ.

Je to osud moderních cvičení tělesných u porovnání s antickými, že k těm moderním došlo jako k pouhému oddechu od duševní práce, jako k závaží proti pouhé kultuře mozkové a že mají podle toho tendenci zvrhnouti se v něco jen tělesného, při čem by mohl člověk docela zapomenout, že má také mozek. Ve starověku naproti tomu byla tělesná cvičení především k tomu, aby tělo podřizovala duchu; tato cvičení byla metodou panování ducha, což se jevilo již v podřazení gymnastiky rytmu; rytmus byl nositelem zařazení těla do vyšší zákonitosti; jen tak si lze vysvětliti, proč Plato, jehožto hlavním cílem bylo přece podřizovati přirozenost smyslovou přirozenosti duchovní, přikládal tělesnému vzdělání tak rozhodující význam pro výchovu mravní.

Jsmе se příliš jednostranně na niveau chlapců. Vskutku dnes mnozí dospělí v jednostrannosti svého sportování zas docela zchlapečtěli. Ovšem, to bylo pedagogicky správné, navazovati i v péči o mládež na pud dospívajících po fyzickém zaměstnání a převedením toho pudu v rytmus, pořádek a zákon působiti výchovně vůbec na celek mladistvé síly. Ale v tom okamžiku, kdy se podaří sportovní vášni prolomiti pravou míru, nastává pravý opak výchovného působení a fyzické zaměstnání, jež mělo klackovská léta zkrátiti, je tu k tomu, aby je pomalu na celý život ustálilo. Totéž platí o t. zv. stopařství a všech podobných sdruženích: mohou ovšem pud po cestování, na nějž navazují, ušlechťovati, jej se vším dobrým spojovati — ale mohou také k tomu napomáhati, aby všechno tulácké, nestálé, povinností nedbalé a sobecké v mladém člověku mohutnělo.

VÝZNAM TĚLESNÉ VÝCHOVY. Kdo silně zdůrazňuje nebezpečí moderního způsobu tělesného výcviku, dostává se snadno do podezření, že podceňuje význam fyzické výchovy. Tomu nedorozumění by chtěl pisatel se vším důrazem čeliti. Potřebujeme jistě ještě mnohem více soustavné péče o tělo, než jak to je dosud zorganizováno.*) Ale pedagogice tělesné výchovy musí vyšší ideál žití určití její smysl, míru a pravý poměr k výchově celkové. Teprve až se to naveskrz stane, prohlédne vychovatel nejen nebezpečí tělesné výchovy, nýbrž i morálně pedagogickou cenu každého důkladného a opatrného trainování tělesných výkonů. »Chraňte těla, abyste byli účastni ducha« — tento výrok nám ukazuje vyšší cíl, do jehož služeb se má dáti

*) Zkušenosti novější léčebné pedagogiky potvrdily zajisté poučně právě morálně pedagogický význam tělesného výcviku. V amerických reformatorech má již dlouho vyučování tělocviku velkou úlohu v regeneraci života volného; podle zkušenosti se mozkovým uspořádáním složitých pohybů údů cvičí a vůbec upevňuje duchová kontrola motorických středisek; v našem organismu může se vykonávati zdravý vliv nejen na periferii ze střediska, nýbrž i na ústřední a sestředující funkci z periferie, motoricky totiž. Speciálně vykonávání rytmické gymnastiky osvědčilo se v tomto smysle zvláště prospěšným pro výchovu vůle. Je dále také uznaným faktem vzájemného psychofysického působení, že tělesná pohotovost, držení a přesnost vykonávají příslušný zpětný vliv na život duševní, ano, víme, že u slabomyslných dětí příslušný duševní vzruch nelze bez obrazu fyzického paralelního výkonu vůbec se zdarem zjednatí.

všecka tělesná kultura a jímž má dostati svou míru a mez. V ý c v i k d u c h o v n í má zářiti jako nejvyšší cíl výcviku tělesného: tělo se musí duchu podrobiti, chce-li získati síly ducha pro tělesné oživení a vycvičení.

V tomto smysle bychom měli mladým lidem, jejichž tělesná cvičení organisujeme a řídíme, výslovně vštípit, že nejdůležitější účel tělesného zaměstnání záleží v tom, aby byl průpravou pro hlubší ukáznění; exaktní ovládání údů že je přirovnáním pro všelike sebeovládání; tvrdost k sobě samému, jak se v ní člověk cvičí při tělesných námáhách a příkořích, že jest jen začátkem hlubší tvrdosti v sobě, ukázněnosti naproti nezřízeným žádostem, náladám, vášním. Ani řízné držení že nemá ceny, zůstává-li jen tělesným posunem a nevyjadřuje zároveň umínění, zachovati všude v životě »držení« — naproti špatným příkladům, ranám osudu, nepříjemným představeným nebo nespravedlivé haně atd. Že jsou mnozí lidé, u kterých ulpěla odvaha docela na povrchu a kteří nejdůležitější obory životní ponechávají zbabělosti. Že dokazují při plování mnoho smělosti, ale jsou příliš slabochy, než aby stáli za následky svého jednání, napravili své zavinění, omluvili se pro bezprávi, stáli v daném slově, buď jak buď, za lákavé situace setrvali v povinnosti a cti, odříkali se lži z rozpaků atd. Že je mnohem lehčí v listopadu se koupati ve studené vodě než v bujném kroužku zastávati vážná přesvědčení; že je snad-

nější ukazovati mužnou statečnost při hašení požáru než uklidňovati zástup rozčilených lidí! Co praví Seneka v 80. dopise Lucilioví, to by se mělo dát na uvážení i moderním mladým lidem, aby už napřed měli stále na mysli nejdůležitější předmět »trainingu« a považovali pevnost tělesné své postati jen za první stupeň k mnohem světějšímu způsobu zpevnění.

»Kolik lidí«, tak dí Seneka, »cvičí sice své tělo, ale ne svého ducha . . . Ta myšlenka hlavně se mi vždycky vtírá, když možno tělocvikem tak otužiti, že vydrží rány pěstí a kopance od mnohých protivníků, že vydrží celý den v parném žáru letním a ve žhavém prachu zakrváceno, oč snadnější by bylo síliti ducha, aby nezlomen přijímal všechny rány osudu, aby sražen a zdeptán se zase vzpřímil«.

Špatný vliv moderního sportu na charakter není však jen v tom, že zájmy fysické přerůstají všechny ostatní životní cíle, nýbrž tkví i ve stupňování sobeckosti, která nutně vyvěrá z celého způsobu tohoto počínání.*) Pro duši mladých dí-

*) Starý německý tělocvik pěstoval v docela jiné mšře sociálního ducha, než jak se to děje moderními metodami tělesného výcviku. Jahn zdůrazňoval, že dobré mravy na cvičišti jsou ještě důležitější než jinde moudré zákony, a on dal ve svých cvičebních předpisech plno podnětů k etické výchově. (Jahn-Eiselen, Die deutsche Turnkunst, Lipsko u Reclama.) Velmi správně praví W. Classen ve své knize »Zucht und Freiheit«, že sport zná jen úspěch jednotlivce nebo mužstva jakožto nejvyšší samoučel, že je typickým vyjádřením manchestrovského ducha s krásným heslem: Každý pro sebe a čert vezmi posledního. V tělo-

vek je ta účast na moderním tempu tohoto čistě individualistického počínání zrovna zákázonosná. »Stopařské« organisace, které hledí spojovati zotavení a fysický výcvik s pomocí sociální, jsou jistě již pokrokem, ale i ony vytrhují mladé lidi ještě příliš nemilosrdně a bezmyšlenkovitě ze všech jiných zájmových a povinnostních oborů, aby místo toho postavily něco umělého: Všecky tyto snahy značně pomohly uvolniti v širokých vrstvách rodinný život a vzdáliti mladé lidi od pokračování ve všelikém duševním vzdělávání. Je nezbytně nutno, aby se praktikové ve všech těch oborech sebrali ve znamení trochu hloubavější a všestrannější pedagogiky a zdravé jádro všech těch snah zbavili rozkladných a zhoubných účinků podružných.

UŠLECHTĚNÍ IDEÁLU LIDSKÉ SÍLY. Ve veškeré své péči o mládež musíme směřovati k tomu, abychom ideál mužnosti prohloubili a zvroucnili, potom teprve dostane fysický výcvik svoje pravé místo a svůj pravý smysl. Naše pojmy o mužské energii potřebují co nejdůkladnější revise. Rozmluvy s mladými lidmi o tomto tématě dospělého vždy překvapí, protože při tom zjistí, jak dobře mládež pozoruje a jak přesně dovede rozeznávati zdánlivou sílu od skutečné. Třeba přiměti ty, kdož

cvičné hře prý není hlavním, kdo zvítězí, nýbrž, aby obě strany hrály co nejlépe, neboť jen tím, že každá strana vyvine velikou obratnost, dává druhé příležitost se vycvičiti.

jasně vidí, aby se vyslovili a stanovili svá měřítká. Začátečníci v oboru vzdělání charakteru se kloní k tomu, že jistý v nější heroismus, dokonale vyvinuté fyzické otužení, je nejlepším a nejjistějším základem mužských charakterů. To je naprostý omyl. Mužnost vzniká kázni — nejsilnější kázeň však vychází z nejcitlivějšího svědomí. Proto právě má také péče o svědomí hlavní význam pro vývoj opravdu mužných povah — je mnohem důležitější než mistrovský skok na lyžích. Všecko, co jmenujeme v pravém slova smyslu charakterem, předpokládá právě intenzivní cvik volní síly, upřené do nitra, vyžaduje kultury duše místo kultury svalů, vyžaduje oné vnitřní ráznosti, která není nikterak podružným produktem ráznosti vnější, nýbrž má své vlastní podmínky.*) Právem se Huxley vyslovil o ideálu muže: »Mohutná vůle vedená citlivým svědomím!«

*) Henry Stanley, africký badatel, vpravdě mužný to charakter, praví ve své autobiografii o dnešním míchání kultury sportovní s intelektuální: »Mladý muž, na jehož dané slovo se lze spolehnouti, jehožto statečnost tkví v pochopení povinností a jenž se učí napřed podřizovati, než začne poroučeti, jenž má v těle čest a kázeň, je mnohem vzácnější a spolehlivější než atlet se všemi intelektuálními úspěchy seniore cambridgské university. Tři hlavní vlastnosti, jichž potřebujeme, jsou charakter, rozum a svaly — jsme bohužel v nebezpečí, hleděti si jen intelektu a svalů.«

5. ČINNÁ ŠKOLA A CHARAKTER.

VÝZNAM VÝCHOVY K PRODUKTIVNOSTI.

I v diskusi o sporné otázce: »Škola práce či škola učení« byly morálně pedagogické základní otázky dosud jen odbývány. Proto nám ušly mnohé argumenty, jež možno právě se stanoviska morálně pedagogického uvést ve prospěch školy činné, ale také jsme přehlédli jistá nebezpečnosti, která mohou vzejíti universálnímu vzdělání charakteru z příliš jednostranného zařizování činné školy. Abychom svoje kritické pochybnosti zajistili před každým nedorozuměním, zdůrazňujeme napřed, jak je to vskutku neobyčejně důležité, aby byl produktivní živel dětského charakteru naší školskou pedagogikou posunut mnohem víc do popředí. Veleměsto se svou vysoko vyvinutou technikou života, se svými hromadnými jevy, se svým zmatkem dojmů zatlačuje i temperamentní dítě až příliš snadno do chování jen receptivního, pasivního nebo do nervosního, těkavého způsobu reagování; ono se neučí na podkladě zcela jednoduchých, jasných vztahů a úkolů zasahovati aktivně do života, nechá se strkat a honit — jako se vůbec mezi spoustami lidí aktivita jednotlivcova stává spíše výsledkem davové dynamiky a jejích přechetných

přímých i nepřímých vlivů. Člověk je při činu a není vlastně činný; jeho konání je konec konců přece jen pasivita, t. j. povolování tisícům podnětů a nároků, jež přicházejí z vnějška. Proto je veleměsto tak vážným nebezpečím pro volní život u člověka. Zastánci činné školy směřují se právě na toto nebezpečí odvolávati. Směřují poukazovati na značný morálně pedagogický význam spořádané výchovy k produktivnosti. Metody didaktické pedagogiky mají i na vývoj povahy mnohem větší vliv, než se obyčejně domníváme. Rozumíme-li charakterem neochvějnou sílu duševní, která tvořivě vniká do života, místo aby byl člověk určován zvenčí, tak je jasno, že cvik v aktivním a produktivním chování k různým předmětům vyučovacím je velkého významu pro vytváření povahy a že dlouholetý cvik v chování jen receptivním jest jistě nebezpečím pro celé postavení mladého člověka k světu vnějšmu.

NEBEZPEČÍ AMERIKANISMU. Na druhé straně se musí však zabrániti, aby nové pedagogické hnutí nepřestřelilo a místo staré jednostrannosti nezaujala jen jiná. Ať nás to už napřed vede k opatrnosti, že nové heslo pochází z velké americké dílenské civilisace, v níž člověku hrozí státi se nadobro produktivním strojem, který zná jen ›labore« a žádné ›orare«. Tento amerikanismus znamená osudné zúžení ideálu charakteru,

odduševňující samovládu aktivních ctností — jest si tudíž vroucně přát, aby se velká a důležitá školská reforma, jež je věnována uskutečnění činné školy, napřed důkladně očistila od amerikanismu a podřídila se universálnějšímu ideálu vzdělání duševního, než přejde do praxe. To je tím zřejmější, že se dnes v Americe samotné stále patrněji ujímá hnutí proti jednostrannému vychvalování aktivně produktivního typu. Již psycholog W. J a m e s komentuje ve svém »Talks to teachers« přisvědčivě pozorování několika brahmánů, že americké vzezření ukazuje, že u amerického člověka »all reserves are engaged in action«. A Ralph W. Trine ustavičně poukazuje na to, že západnická kultura zajde zbožňováním práce, nedovede-li východnímu principu vnitřního vzchození, duchu onoho »orare« kontemplativní ctnosti znova dobýti ztraceného místa v celku lidského vzdělání. Jeden velký americký podnikatel konečně tvrdí ve stejném smysle: »We need seers and doers«.

VÝZNAM VÝCHOVY K RECEPTIVNOSTI. K důslednému očištění našeho hnutí pro činnou školu ode všeho amerikanismu by náleželo především, abychom zásadně odmítli americké přecpínání pojmu samočinnosti a zcela jednostranné zdůrazňování aktivně produktivního živlu ve vzdělávání člověka. Aby receptivní a produktivní šlo vedle sebe, toho potřebujeme tak nutně jako

vdychování a vydychování.*) A kdyby na to chtěl americký pedagog odpovědět: »Ani my zajisté neodmítáme nijak recipování, chceme je toliko stá-
lou souvislostí s tím, co je produktivní, oživovati« — tak by se mělo na to říci: Ovšem — ale právě příliš horlivým přimykáním všeho učení ke strán-
ce praktické, produktivní a samočinné mohli by-
chom přijíti ke ztrátě toho, co Říman nazýval »humanitou« — ke ztrátě hlubšího proniknutí do
věcí bez zřetele ke všem účelům praktickým.
»Ale«, tak by tu zas odpověděl americký peda-
gog, »vždyť ani vůbec nejde o tak zvané »prak-
tické účely«, chceme jen osvojení učiva samého
spojovati více s produktivním konáním a proje-
vováním a nejde při tom o směřování za praktic-
kým užitkem.« Toto mocnější podněcování pro-
duktivních sil v chovanci jsme svrchu sami uví-
tali s hlediska morálně pedagogického; ale běží o
to, aby se čelilo příliš umělému a příliš jedno-
strannému zanášení produktivních úkolů a vztahů

*) Plným právem poukazuje Meumann také na to, že
činnou školou možno zabřednouti do »nebezpečného expe-
rimentování na úkor dítěte«, neodpovíme-li si dříve na o-
tázku: »Kdypak může dítě rozvinouti tolik aktivního pro-
pracování a »produktivnosti«, aby dávky učiva svládlo?
Je spontánní nebo dokonce produktivní zvládnutí všeho u-
čiva v každém věku školním možno? A dále: Což není dítě
v mnohých letech určeno spíše k trpnému přijímání a ne-
má spíše schopnost přijímatí od učitele podávané učivo než
produktivně je zpracovávati?« (Vorlesungen z. Einführung
in die exper. Päd. Sv. II., Lipsko 1913, str. 124).

do vyučování; to by přece přispívalo k jisté nervosní netrpělivosti naproti všemu teoretickému prohlubování; také předpokládá skutečné rozšíření našeho duševního života novými poznatky intenzivní cvik ve zřejmě kontemplativním a receptivním chování duše; to se však nemůže dařiti tam, kde se učiní samostatnost jednostranně středem všeho školení. Schopenhauer praví kdesi, že s velkým dílem uměleckým se musí jednati jako s knížetem; člověk nesmí napřed sám mluvit, sice by slyšel jen sám sebe, nýbrž musí počkat, až bude osloven. Prostořeký člověk bude před uměleckým dílem vždycky hned »produktivním« a »samočinným«, t. j. žvastem reagovati — ale právě to jej vyloučí z jakéhokoli rozšíření a prohloubení. Všecko pravé recipování potřebuje pokorné, zbožné podstaty, jež nesmí býti produktivní vtíravostí a upřílišenou samočinností znehodnocována a rušena. Výchova k uctivosti, kterou činil Goethe středem vychovatelského díla, je vůbec nemožna bez hlubokého receptivního chování, bez odstrčení samočinnosti, ano bez silného potlačení individuálního sebevědomí. I na vývoj charakteru má každé jednostranné pěstování elementu samočinnosti a produktivnosti na úkor receptivního klidu a nesobeckosti osudný účinek. Vznikají pak takoví lidé, které nemůže nikdo vystát, kteří nedovedou nikdy poslouchati, nýbrž chtějí vždycky jen sami mluvit, lidé, kteří nikdy nedospějí k pokoře a pravé sociální kul-

tuře, protože jsou stále v opojení svým vlastním výkonem a nemají trpělivosti vnímati cizí život s hlubokou receptivní účastí.*) Takové jednostrannosti zatvrzují nitro a vytvářejí panovačné charaktery, povrchní aktéry a nepoučitelné svéhlavce. A také aktivnost potom pomalu ztrácí vnitřní obsah a hlubokou inspiraci, což obojí pochází jen ze světa onoho »orare«.

Marta chce stále něco dělat i pro Krista, je samá horlivost, nemá ani kdy ho poslouchati, zůstává cele Martou. Marie je napřed pasivní, vnímá větší život, nové cíle, nové motivy — tím však získává i pro své budoucí konání zcela nové prameny síly a světla. Za to Marta uvázne v obtížích a zklamáních práce.

Potřebujeme tedy vedle produktivní energie, aby se otevřela duše dokořán, při čemž člověk netvoří, nýbrž ponechává tvoření Tvůrci, ponechává mu obrození duše — jak to ve starém verši zní: »Du mußt vom Werke lassen ab, daß Gott sein Werk nun in dir hab!« (»Ty musíš díla zanechat, aby Bůh měl své dílo v tobě!«)

*) Co do pedagogického probírání slohu jest rovněž varovati od přílišného kultu produktivních sklonů. Jako cvik v samostatně tvořivé obrazivosti, v obratném vyjadřování vlastních myšlenek, tak je stejně důležitý cvik v přesném, věrném a přece stručném podání cizích názorů s vytčením toho, co je podstatné, a také cvik v objektivním referování o pozorovaných, slyšených nebo čtených faktech. Shledal jsem tu schopnost u mnohých ne zrovna nenadaných studujících zcela nedostatečně vyvinutou.

Jak důležité je zhloubání do otázek po konečných cílech lidské výchovy i pro správné rozřešení otázek, jež zdánlivě náležejí jen didaktice!

6. ŠKOLSKÁ LEŽ.

a) Nebezpečí dosavadního stavu.

PREVENTIVNÍ A REPRESIVNÍ PEDAGOGIKA.
Italský pedagog **d o n B o s c o** užil ve své nápravě zanedbané mládeže s velikým úspěchem s y s t é m u p r e v e n t i v n í h o m í s t o r e p r e s i v n í h o. Tím preventivním systémem rozumí **Bosco** pěstování charakteru tak, že se zlo předchází a na rozdíl od pouhého kázeňského zakročování proti posledním příznakům zpustlosti mládeže pečlivě zkoumají psychologické příčiny zla a že se opravdu lidským zasahováním do slabostí, konfliktů a potřeb mladých lidí podněcuje v nich touha vychovávat se sami a podá se jim pomoc, aby se se svým kvasícím a nepochopeným nitrem vypořádali. Tato metoda je táž, jak ji žádal lidový vychovatel **A u e r** v **Donauwörthu** jakožto »organickou kázeň« místo »mechanické«: Je to snaha, nehledati podněty k školnímu pořádku a školní práci jen v povrchových motivech, zvláště ne v pocitech strachu, čímž se celý charakter těžce poškozuje, nýbrž zajišťovati řádné chování spíše péčí o řádný stav duše a radostným přibíráním duševně mravních sil chovanců. Jen taková pedagogika, která se spolčí s charakterem v celku, působí opravdu výchovně, protože jen ta-

ková navádí k tomu, aby se všechno jednotlivé chápalo s celým člověkem. Následující kapitoly osvětlí několika příklady podstatu této »preventivní« školské pedagogiky.



PŘÍLEŽITOSTI KE LŽI V ŽIVOTĚ ŠKOLNÍM.

Učitel dá při příležitosti ve své třídě otázku: »Které lži se vlastně ve škole říkají a z kterých důvodů?« Zhrozí se vskutku nevyčerpatelného množství »nutných« příležitostí ke lži, jež se mu tu představí ze školské zkušenosti a jež vznikají z pracovní horlivosti, z pracovní slabosti, z ducha třídy a trestního řádu. A uzná, že škola je pravou dílnou kažení všeho smyslu pro pravdu — nečelí-li se tomu kažení něčím docela jiným než pouhou soustavou odstrašování, jež jen nové lži vzbuzuje a ještě nikdy lži nezabránilo. Naše pedagogika školská ponechává dítě právě v nejtěžších konfliktech školního života úplně jeho vlastní nevyspělosti a jeho náhodným sklonům. Když chceme od koní těžký a smělý skok přes plot, je tu celý soubor pomůcek, jež jim mají usnadniti pravou vzpruhu a napětí sil — od dětí však žádáme, aby prošly trapnými situacemi a pokušeními s neporušenou mravní silou, a neprobudíme napřed soustavně jejich vyšší síly a nepřivedeme je do pravé duševní míry, v níž dovedou překonati tíseň okamžiku. V tom, že lež posuzujeme podle způsobu »vojenského soudu«, v n e d o-

statku zábranné starosti o duši vězí hlavní vada naší celé školské kázně. Vždyť lež je většinou příznakem jisté vnitřní slabosti k vnějším dojmům — tato vnitřní slabost se však nemůže léčiti zesíleným tlakem zvenku, nýbrž jen buzením nových vnitřních sil. Pouhou tvrdou kázní možno ovšem lež někdy potírati — ale příčiny lži v charakteru zůstanou při tom bez povšimnutí, ba stálým připomínáním motivů bázně se stupňují.

Učitel má jistě pravdu, když první lež svého žáka pojímá velmi vážně. I tam, kde není lež příznakem hlubší zkaženosti, nýbrž pochází jen z přechodné slabosti nebo nevědomosti — i tam je velké nebezpečí, protože návyk tajiti věc a křivě vypovídati může celý charakter ohlodati. Vzrosteli lež v systematické podvádění, ohrožuje celou školní práci, protože pak učiteli znemožňuje každé nahlédnutí do skutečného stavu vědomostí u svých žáků. Ostatně je také výchova k pravdivosti, nejvážnější to lék proti klamání, velmi důležitým základem celé intelektuální i vědní výchovy — všecka svědomitost zkoumání, všecka čistota myšlení a souzení závisí na kultuře smyslu pro pravdu; výchova k loyálnosti naproti objektivnímu stavu věci je, abych tak řekl, ona pravá »rytířská výchova« budoucího muže vědy.

Naše*) celá nacionální kultura je ve velké míře kulturou vědní, ba i naše průmyslové posta-

*) Rozuměj: německá!

vení ve světě zakládá se v podstatě na německé laboratoři. I má pak ohromný význam, aby v našem životě školském morální základy smyslu pro pravdu po stránce vědní byly s největší péčí pěstěny, místo aby nerušeně bujel režim klamu a marnosti, kterým dobře založené charaktery procházejí bez pohromy, který se však pro mnohé stává pravou školou morální vlnivosti. Právem říká Lehmann ve své knize »Erziehung und Erzieher« o školské lži:

»Možno vážně věřit, že by mnohaletý a denně opakovaný návyk mládeže, jako je tento, nezaanechal stopy ve vývoji povahy? Zvláště však tvoří lži překážku pro hlubší výchovné zasahování učitelovo, pro každý vliv školy na vytvoření charakteru. Neboť, jak by byl ten vliv možný, kde panuje na jedné straně lež, na druhé nedůvěra? Již tato skutečnost sama musí pobízet k vážnému zkoumání a ponoukat k otázce, jak dovedeme zmocnit výličné vady v našem školském životě . . . Pedagogika však, jež tomu nedovede zabránit, aby chlapci a jinoši po léta pořád ze zbabělosti nelhali — neboť tam se konec konců dospěje — jak by mohla vůbec vyhovět ideálu národní výchovy?«

b) Boj proti školské lži.

PSYCHOLOGIE ŠKOLSKÉ LŽI. Pro pedagoga, který chce začít boj proti školské lži od kořene, není nic důležitějšího než představit si jasně velikou rozmanitost motivů, jež vedou k nesprávné výpovědi — správné rozpoznání zla jest i tu podmínkou opravdového léčení. Právě dětská

lež vzniká často ze svrchovaně spletitých duševních stavů a vlivů a musí se s ní zacházeti s největší opatrností, protože všechno záleží na tom, aby se zachovala naprostá důvěra chovancova k vychovateli, což jest jediná cesta, aby se zase zjednala upřímnost a přímost výpovědi. Proto také je docela mylné, myslí-li mnozí vychovatelé, že lze lež vymýtiti bitím. Nikde se bití méně nehodí než zde. Mnozí učitelé se domýšlejí, protože děti již neobelhávají učitele ze strachu před bitím, že lživost svých žáků zmohli. Tím více lžou pak ty děti jinde. Jejich náchylnost k nesprávné výpovědi byla zevně v jednom směru potlačena — příčiny zla však zůstaly úplně bez povšimnutí. Ba, stálé připomínání motivů strachu stupňuje zrovna ten způsob nákazy charakteru, z něhož lež vzniká. Místo rákoskových pedagogů, kteří chtějí působiti z kůže na duši, potřebujeme pedagogů léčebných, kteří se dovedou spolčiti s hojivými silami v dítěti samotném a umějí působiti psychoterapeuticky na porušené svědomí.*)

Americký psycholog dětství Stanley Hall byl z prvních, který podrobil psychologicky pro-

*) Neobyčejně výstižné poznámky o tom činí zkušený pedagog Kuhn-Kelly ve svém spise »Lüge und Ohrfeige« (Langensalza 1910), kde potírá pohlavkovou pedagogiku velmi názorně. »Především považte ty konce!« volá k pedagogům, kteří se ukolébávají chvilkovým vítězstvím ve vnějším potírání lži nad pedagogickou nedostatečností všech těchto jen »periferických« metod.

blém dětské lži vážnému zkoumání. Navrhl při tom rozdělití lži na fantastické, heroické, egoistické a patologické.*)

Vedle jmenovaných zde hlavních druhů lži mohla by se snad ještě jedna zvlášť motivovaná skupina nepravdivých výpovědí shrnouti do rubriky »sociální lži« — totiž takové lži, jež pocházejí ze sociálních citů člověkových: Někdo by rád něco znamenal před kamarády, rád by udělal dojem na své okolí — proto se holedbá a chlubí nebo zakrývá, zkrucuje a zapírá skutky, jež by mohly dáti podnět k ponížení nebo k posměchu.**) Sem patří také mnohá přepínání, která si někdo dovoľuje pro zábavu.

Všech těch »sociálních« lží v naší době i mezi dospělými silně přibývá. Náboženství zmizelo z mnohých duší, aniž na jeho místo nastoupilo něco jiného; tu vidíme zas tu celou moc společnosti nad nechráněnou duší; jako střelka magnetickými proudy ztrácí svůj přímý směr a vychyluje se vpravo a vlevo, tak se výpověď přitažlivými silami sociálního soužití neustále porušuje a odchyluje — soustrastí, rozpaky, zdvořilostí, ješitností, zba-

*) Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik von St. Hall. Přeložil Stimpl. Altenburg 1902.

**) D u p r a t připomíná právem ve své monografii »Die Lüge«, že tak kolem 13. roku obava, aby se člověk nestal směšným, nejmocněji ovládá život duševní — tedy v době, kdy sociální pocity po prvé dostávají mocnou sílu motivující. (Citováno z Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1908, seš. 1, str. 23.)

bělostí, ctižádostí a podobnými motivy. Hlavní působení proti nepravdivosti musí tedy záležeti v upevnění duše proti nezřízeným a nekalým sociálním pudům a náklonnostem: pro toto výchovné působení proti sociálně psychologickým příčinám porušené výpovědi uplatníme v odstavci: »Jedinec a dav« (str. 102) některá hlediska.

Nejlepší a nejbohatší materiál k psychologii dětské lži dostaneme zajisté rozmluvami s dětmi samotnými. Při takové anketě upozornilo na př. jedno dítě na tuto zajímavou lež: »Lžeme, protože by nám pravdu neuvěřili« (na př., když se omlouvá opoždění). Na jak bolestné zkušenosti dětské je to založeno! A jaký pokyn pro učitele v tom je, aby bez velmi závažných důvodů nepochyboval o výpovědech svých žáků!

LEŽ Z OBRAZIVOSTI. Při odůvodňování některých pedagogických námětů se přidržíme především svrchu zmíněného rozdělení Stanleje Halla. Jak potřebno je pedagogické zákroky proti lži přesně přizpůsobiti druhu jejích motivů, pozná se nejlépe u lži z fantasie. Zde je třeba předeslati, že většina pedagogů tento druh dětských lží pojímá příliš tragicky. Nepováhá, že význam plné pravdivosti je chápání dětskému hodně vzdálen a že tedy z dětské lži nelze ještě nikterak po každé souditi na vnitřní zkaženost.*) Ko-

*) W. Stern rozeznává velmi správně mezi porušováním výpovědi ze zájmu a bez zájmu: Nutno se tedy po každé

likpak dospělých chápe význam důsledné pravdivosti? Titéž vychovatelé, kteří nad každou dětskou lží zasedají k strašnému soudu, posuzují sami často velmi volně lež z nouze a stojí v jejím teoretickém omlouvání ještě zcela na dětském stanovisku. Děti s živou subjektivností jsou v obzvláštním pokušení k porušování výpovědi — ale právě v jejich silném vnitřním životě tkví také materiál k silnému charakteru, jenž jednou lež přemůže. Máme tudíž jistě s veškerou vážností proti lži dětí zakročovati, aby nevybujela ve zvyk — ale nesmíme při tom v naivním a nevyspělém dítěti předpokládati již vyspělost, jíž ani mnozí dospělí nikdy nedosahují.

Právem připomíná již J e a n P a u l, že mluvení dětí je mnohdy jen hlasité myšlení, mluvená činnost obrazivosti. »Zdají se lháti, kdežto toliko mluví sami se sebou. Dále: hrají si rády s uměním řeči, jež jest jim nové; tak mluví často nesmysl, jen aby mohly naslouchati svému vlastnímu umění mluvnímu.« Právý prostředek proti fantastické lži, jež se může státi jistě velkým nebezpečím, ba může vyrůst přímo v lež patologickou*), záleží prostě v tom, že děti klidně a hodně vážně na kon-

tázati, leží-li psychická příčina lži v paměti a ve fantasii či v citových a volních funkcích dítěte. (Cl. a W. Stern, Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes, sv. II., str. 103, Lipsko 1909.)

*) Srovn. D e l b r ü c k, Die pathologische Lüge, Stuttgart 1891.

kretních příkladech upozorňujeme na nesmírný význam spolehlivé výpovědi a pak jejich schopnost v tomto směru cvičíme, je zaujmeme pro přesné podání toho, co viděly nebo slyšely, ať je to v kreslení nebo v přírodopise. Nutno buditi přímo ctižádost pro svědomité zjišťování, věrné pozorování, exaktní podávání zpráv. Takový návod k soustředěnému pojímání skutečnosti, řízenému silným předsevzetím volným, obrodí význačně celý smysl pro pravdu, ba všelikou svědomitost. Nic není škodlivějšího pro charakter a nepodněcuje tak lehkomyšlnost ve všech oborech jako navykání snivosti, nedbalé pozorování a polovičatost zpravodajství.

Mluví se v naší době mnoho o »kultuře smyslů« — ale návrhy k tomu dávané se zabývají ještě příliš jednostranně periferickou stránkou smyslové činnosti a ne dosti psychologii jejího mozkového vnímání: Musíme hledět ještě mnohem více získati v ů l i a duševní zájem dětí o exaktní činnost smyslových orgánů a o svědomité uchovávání toho, co smysly pojmu. Čím méně je činnost smyslů takovou »etikou slyšení a vidění« kontrolována, tím větší je nebezpečí, že bude smyslové vnímání všemi možnými subjektivními stavy a snahami rušeno a kaženo.

Aby se zájem dětí o exaktní slyšení a vidění a o výchovu jejich pamětné schopnosti budil, musí se jim především drasticky ukazovati, jak je to s nimi ještě v tomto oboru špatné. Ať děti na př.

nakreslí na tabuli improvisovaně čáru koňské zadní nohy a ukažme jim na výkrese, jak nedokonale umějí pozorovati a podávati i věci denně se objevující. Zařizujme také cvičení v přesném vyličování určitých jevů anebo určitých názorných obrazů. Všecky pedagogy upozorňuji k tomu cíli co nejvíce na záslužné příspěvky Dra W. Sterna k psychologii výpovědi (Lipsko, u A. Bartha). Stern a jeho spolupracovníci demonstrovali, jak známo, napřed velkým počtem pokusů především na dospělých a potom také na školních dětech neobyčejnou nespolehlivost výpovědi i o jednoduchých a jasných objektech a jevech.

Co nám Schopenhauer vštípil o poruchách našeho myšlení volním životem naším, to se nám tu dokazuje o naší výpovědi: je to stálá korektura našeho svědectví subjektivními stavy a volními cíli, již si často sami nejsme vůbec vědomi.

Stern pak zastává právem vychovatelnost výpovědi a doporučuje t. zv. pamětnou pedagogiku — ve spojení s vhodnými učebnými předměty — aby se děti cvičily kontrolovati se samy co do svých výpovědí. Tyto návrhy zasluhují tím víc povšimnutí, že lze na příslušné cviky připojiti množství důležitých podnětů a užití se zřetelem na žvast a všeliké povídání. Vůbec možno od povědnost ve výpovědi co nejúčinněji a přesvědčivě ukázati právě ve spojení s důraznými experimenty, jež vedou k sebepoznání. V citovaných »Beiträge« se doporučuje pro

mladší děti m. j. exponovati několik vteřin nástěnný obraz s různými předměty (nůžkami, jablkem, kladivem, podnosem, pilou atd.), potom zahaliti a tázati se: »Které předměty jste viděli?« Dočkáme se divu — a samy děti budou udiveny nespolehlivostí svých výpovědí.

Jest nepochybné, že takové pokusy vzbuzují živý zájem dětí o korekturu takové nespolehlivosti: viděti, jak na sebe dají působiti vlivy, jest jim velmi nepříjemné a rády slyší všechny náměty, jež navádějí k spolehlivosti výpovědi. Ze svých zkušeností varuje vzpomenutý autor právem od toho, aby se zrovna u školních dětí neztotožňovaly prostě pojmy lež a nepřesnost. Žákům úplně ujde mnohý předmět, mnohý výjev v okolí. Je prý docela nesprávné říkati: 'Tys to m u s e l vidět, po př. slyšet? Na druhé straně prý sugestivní otázka svým donucovacím působením podává dobrý prostředek varovati žáka od nerozvážných nepravd. Netažme se proto při obviňování: »Udělals to?« nýbrž: »Pročs to udělal?« A ne: »Mluvíls?« nýbrž »Cos řekl?«

Přikázání: »Nepromluvíš křivého svědectví proti bližnímu svému« nabývá teprv tehdy živého významu pro děti, až se jim ukáže, jak se často křivé svědectví vydává, aniž to člověk sám ví, a jak je to neobyčejně těžké právě pro lidi živě cítící a s bohatou obrazivostí, vypovídati o tom, co slyšeli a co se stalo, docela bez subjektivního zkre-
slení. Zrovna ve spojení s takovými výsledky se-

bepozorování lze dávatí nejúčinnější podněty k sebevýchově. Ano, soustavná snaha po pravdivosti nabude v tomto světle zcela nové vábnosti, protože se ukáže takřka osobní sebeochranou od všech možných rušivých vlivů. Srovnejme na př. fonograf s člověkem a upozorněme na to, jak velice jsou u člověka porušovány receptivní funkce výkony produktivními, ba vůbec celým duševním životem a jak člověka tyto subjektivní poruchy způsobem pro něho samého i pro jiné osudným mohou od-
dalovati od objektivní skutečnosti věcí — nepomů-
že-li vyšší uznání a vůle, aby nejprísnější sebe-
kázní byly zbaveny dojmy světa vnějšího všech subjektivních příměšků.*)

*) Kdo by ovšem myslil, že by prosté cviky v exaktním vypovídání dovedly vychovati dítě k pravdomluvnosti, ten by byl velmi na omylu. Právě vychovatel si může dost jasně představití, jak hluboko je zakořeněn zájem na nesprávné výpovědi v samé podstatě člověka a jak silných zákroku a inspirací je třeba, aby se vyvážila moc hmatatelného a viditelného na duši. Právě-li Schopenhauer kdesi, že pravý myslitel musí býti jako král Oidipos, který pátrá pořád dál, i když vidí, že se mu zjeví to nejstrašnější, tím nám připomíná, jak těžko je často člověku snéstí plnou skutečnost a jak nepodajná vůle k pravdě patří k tomu, aby se přemohla vědomá i nevědomá vůle klamati, jež vystupuje stále z životních pudů.

Tady se odhalují problémy, které lze řešiti jen za pomoci pedagogiky náboženské; náboženství podává nejsilnější pomůcky k osvobození duše od diktatury světa vnějšího, ono soustřeďuje všechny vnitřní síly k vyššímu světu, dodává nám

Vyspělejší mládež vyšších tříd bude jeviti o hlubší psychologii nesprávné výpovědi vždycky živý zájem. Rozhovořme se v tomto smysle o »psychologii v nadsazování«, tím že upozorníme, kolik skryté závislosti na společnosti vězí často za přemršťujícím líčením nebo také kolik nezřízeného afektu, kolik dětské nevázanosti fantasie atd. Taková psychologická poznání budí zájem o sebevýchovu. Právě bdělá ukázněnost našeho vykládání doma nebo v družné společnosti je neobyčejně účinná pro výchovu výpovědi. Nic neposiluje tak trvale charakter jako odpor proti pudu baviti sensačně nebo humoristicky své bližní. Tady se začíná škola dokonalé pravdomluvnosti a tím zároveň emancipace od tyranie lidské společnosti. Nikoli na poli práv politických, nýbrž v oblasti výpovědi se zjednávají nejrozhodnější »vymoženosti svobody«. »Prostota« řeči je zajisté nejjistějším výrazem vyspělého a pevného charakteru.

Velmi výstižně objasňuje Stanley Hall ob-

tím síly, snášeti skutečnost v celém jejím obsahu, a dává nám úplně jiný stil sebevlády, než jej přináší snaha po světském přizpůsobení. Moderní tendence ke lhaní souvisí velmi těsně s tím, že moderní názor na život nedává člověku síly vypořádati se s temnou stránkou života a se záhadami své vlastní povahy — odtud ta vzrůstající neschopnost pevně hleděti do očí holým skutečnostem. Zde se jeví celá ta slabost každé pouhé filosofie tohoto světa. Jen »onen svět« dává odvahu poznati a vyznati vše, co je »na tomto světě«.

rodný význam boje proti »superlativům« těmito slovy: »Srdnatá snaha po pravdě u člověka, který pohrdá vším zdáním, vši bázní a malomyslností, který nikdy v životě nechce hráti úlohu, pro niž se nehodí, který se nechytá na onen půvab, jež shledávají ve lži lidé nervové konstituce, který instinktivně prchá od každé extravagance i v pouhém užívání superlativů, který chce být jen zrovna za to pojímán, čím podle své povahy a vloh ve skutečnosti jest — toť vymoženost velmi vysoká a psychologicky nikoli nehodná velikého, často zneužívaného starého výrazu »regenerace«.

Pedagog a psycholog, který proniká hlouběji, nebude ovšem všechny svrchu doporučené cviky v exaktní výpovědi přeceňovati. Ony dobrou vůli ke správné výpovědi již předpokládají. Což však, jsou-li pudy a zájmy, jež k nesprávnosti ponoukají, mnohem mocnější než radost z věrnosti výpovědi? Vychovatel musí tudíž proniknouti až k základní pohnutce křivé výpovědi, totiž k oné nepovědomé vůli klamati, jež stojí za všemi povědomými a přímými motivy nepravdivého svědectví. Proč vlastně přemršťujeme? Protože je nám sociální resonance naší výpovědi důležitější než věrnost svědectví. Proč to tak je? Protože celý směr našeho ducha jest ještě upraven na příjemný poměr k makavým reálnostem, nerozhodl se ještě výrazně pro nejvyšší dobro duše. Abych se opravdu rozhodl pro pravdymilovnost, musím si napřed odpověděti na otázku: Proč vů-

bec žiji, pro blaho své duše, pro Boha či pro nějaké zájmy světské? Jen potud, pokud si na tuto otázku odpovím ve vyšším smyslu, pozbývají své moci nad duší četná pokušení a sofismy, které se jinak stavějí proti plné pravdivosti.

LEŽ PATOLOGICKÁ. Tak zvaná p a t o l o g i c k á l h a v o s t, při níž tedy je rozeznávací schopnost mezi výtvory fantasie a světem vnějším chorobně zkalena, týká se nás v této souvislosti jen potud, pokud na ni lze působiti léčebně pedagogicky. Další titul Delbrückova svrchu citovaného spisu ›Zkoumání o pozvolném přechodu normálního jevu psychologického v symptom patologický‹ už nás k tomu vede, že zanedbáváním projevů lhaní, s počátku nikterak ne patologických — zvláště lži z obrazivosti — může vzniknouti patologický stav, v němž se již svět vnitřní a vnější ani od subjektu samého jasně nerozlišuje. Že člověk konečně sám svým lžím věří, že klamání jiných přechází znenáhla v sebeklam — to jest ostatně stará zkušenost, kterou psychiatři doplňují jen tím, že toto sebeklamstvo značí nebezpečí i pro vlastní duševní zdraví. Je nepochybné, že se lze takových zvráceností soustavnou ›pedagogikou výpovědi‹, vůbec všelikými pobídkami a sílením sebekontroly vyvarovati — zhusta i tam, kde sledujeme abnormální sklon.*)

*) Obecně se pozná patologický lhář z neobyčejné jistoty vystupování proti nejistotnosti lháře ›normálního‹.

HEROICKÁ (ALTRUISTICKÁ) LEŽ. Všimněme si nyní tak zvané heroické lži. Tady běží o lži z pobitek šlechtných. Naznačili-li jsme na podkladě jmenované »pedagogiky výpovědi« neobyčejný význam sebevýchovy k absolutní spolehlivosti, nebude za těžko přesvědčiti žáky zvláště teoreticky o tom, že jakákoli lež, i ta nejlépe míněná, je klamná a zlobná hra, která za prvé u obelhávajícího samotného v každé příčině otrásá pravdomluvností a za druhé ani obelhávanému opravdu nic nepomůže, protože se mu z nepravého soucitu překrouť nebo zatají skutečnost, s níž přece musí žít, a protože se v něm poruší důvěra v absolutní pravdivost druhého, jíž snad nejvíc potřebuje právě tehdy, kdy ten druhý myslí, že jej musí s pravdou uše-

Abnormální lhář má dobré svědomí — jeho blud je mu naprostou realností. Nejen ze zděděné slabomyslnosti nebo duševní choroby, nýbrž i nedostatečným vychováním mohou dospěti děti s jednostranně vyvinutou fantasií a vášněmi k chorobnému podvádění, jako zase dobré základy charakteru, jež výchova posiluje, mohou naprosto vyvážit chorobný sklon ke lživým výpovědím. Chorobný sklon k nedůvěře nebo ke schlubnosti může vésti při nezřízených vášních, nepříznivém okolí, nedostatečné péči o duši k patologickému podvádění, pomluvačnosti nebo vychloubání — a zase mohou takové sklony, jakož i hysterické překrucování výpovědi býti takřka spoutány nebo zmírněny výchovou vroucně náboženskou, která lidskému já ubere významu, prohloubí svědomí, vypěstí praktickou lásku k lidem. Na patologickou lež se nesmí nikdy jíti kázeňsky, pouhou represí chorobné duše ještě více ochotí.

třiti. Absolutní bezpodmínečná pravdivost musí být již proto prohlášena za povinnost, že se o naši výpověď tolik uchází se všech stran pokušení zkřiviti pro nějaké účely stav věcí, aby člověk přišel do největšího mravního nebezpečí, začne-li vůbec se lži vyjednávati a přitaká-li na některém místě výjimce.*) V tomto smysle je pro vzdělání charakteru u žáků neobyčejně důležitě, s jejich pomocí všechny případy, které zdánlivě lež omlouvají, až do konce promysleti a důkladně si posvítiti na krátkozrakost veškeré politiky lži — tak nějak podle slov Ifigeniiných: »Běda, ach, běda lži, ona neulehčuje . . .« Má to hluboký smysl, že se v Goethově Ifigenii kletba násilnosti smývá právě duchem nejčistší pravdivosti: Ve lži se soustředí celá ta temná a krátkozraká politika nižších mocností životních, pouhý zvířecký boj o život, jenž se jeví brzy brutálním, brzy zchytralým a zbabělým — v pravdivosti tkví výzva k duševním mocnostem, která člověka ctí a povznáší.**)

*) Pisatel pojednal o těchto otázkách podrobně v kapitole »Pravdivost« svého spisu »Lebensführung«, kde je také odmítnuto ono nesprávné a povrchní pojmání péče o nemocné, jež se jeví v tom, že se lež vůči nemocnému prohlašuje za dovolenou. Láska a pravdivost mají se ovšem spojovati, ale ne tak, abychom pravdu oslabovali, nýbrž tak, abychom člověka posilovali, t. j. pomáhali mu do toho duševního stavu, v němž pravdu snéstí dovede.

**) U mnohých gymnasistů se ukazuje nápadný kontrast mezi ušlechtilými náměty vzdělávacími a triviálností my-

V životě školském se nezřídka heroická lež omlouvá, jde-li o to, aby se spolužák zachránil tím, že se inkvisici odpoví: »Já nevím o ničem« nebo že se dá do protokolu křivá výpověď. Také na tento druh lži by se hodilo, co jsme prve řekli. A bylo by dobře poukázati na to, že se tou praxí uznává zásada, že účel světí prostředky — že však posvátný účel nikdy nemohou neposvěcené prostředky podporovati, nýbrž jen mařiti. Co se může provésti jen s porušením mravních požadavků, to nebude požehnáno nikomu z postižených, protože každé ulehčení nebo uvolnění, jež se takto získá, je spojeno pro všechny podílníky s osudnou úhonou charakteru a musí se tedy také někde a někdy v jejich životě těžce pomstíti. Při rozhodování mravních otázek jest vůbec uvážiti, že se etické zavrhování určité prakse nikterak neopírá jen o výpočet přímé škody, nýbrž i o důsledky, jež by musel míti v zápětí princip, který by byl tou praxí uzákoněn. Drobná lež snad přinese málo přímé a dokazatelné škody — ale princip, který se při tom projeví, že se totiž velké vý-

šlení o všedních etických problémech školského života. Schází spojitost vzdělání s životem. Pročpak na podkladě Goethovy Ifigenie nemluvíti o školské lži a neukázati, jak Ifigenie a Pylades, živel kněžský a světský, element svědomí a element přizpůsobení nejen v Goethově dramatu, nýbrž i v duši každého člověka věčně spolu zápasí o přednost? Výklady literatury a životosprávy by se měly vzájemně podporovati.

hody a úlevy smějí vykupovati drobným klamem, dovede pokaziti celé svědomí člověkovu.*)

Právě pro zabránění je náramně důležité o jistých těžkých konfliktech ve školním životě, které snadno vedou k nepravdivosti z motivů šlechtických, podrobně s třídou promluvit a mravní úsudek zde vytríbiti a upevniti. Mluvme na př. o sumění nelhati, aby z vynalézavosti dětí, jež se nese jinak za pohotovostí ve lži, měla prospěch pravdivost: Ať se hledají nové cesty, jak lze v těžkých okolnostech říci pravdu, aniž se při tom zbytečně poruší jiné povinnosti a ohledy. K morálce napomáhati, pravé cesty ukazovati nebo míti děti k tomu, aby je samy nacházely, to je důležitější než morálku kázati a jí učit. Také se při takových rozmluvách naučí víc dětské psychologie než ze všech knih.

LEŽ SOBECKÁ. Největší počet školských lží náleží do oboru lží egoistických, t. j. lží hlavně ze strachu, z rozpaků a pro nějakou výhodu. Pedagogické léčení lží ze zbabělosti musí směřovati především k tomu, aby charakterové síly v odvaze a srdnatosti, v mladistvém věku tak

*) Hledíc k těmto těžkým základním otázkám, ukazují se zřetelně, jak by bylo zapotřebí, aby se na našich ústavách učitelských pěstovalo více etiky. Pro výchovu mládeže k pravdivosti jsou jasná a propracovaná přesvědčení učitelova nepoměrně důležitější než všecka pedagogická technika vyučování morálce a všecka přísnost vnější školní kázně.

živě účinné, pro spolehlivou výpověď zaujalo, t. j. tedy postaralo se, aby si mladík uvědomil, kolik srdnatosti je v úplné pravdivosti, a ukázalo mu lež jakožto jakési vzetí do zaječích. Mladistvý věk je pln čilých mravních popudů, jenom není ještě vše vyrovnané a konsekventní: smělost a chabost, krutost a soucit, oddanost a sobectví bydlí vedle sebe bez povědomí protivy. Pravý vychovatel vzdělává tím, že dovede poznačiti své požadavky za důsledky jistých snah a pocitů mládeží samou uznávaných. Pro důslednost je mládež neobyčejně vnímavá — proto také tolik bystrosti u ní pro všecku praktickou nedůslednost v životě dospělých.

Velmi správně poznamenává v tom smysle čelný anglický pedagog: »Dítě se musí pro nebojácnou pravdivost získati, nelze je k ní dostati bitím a strkáním. Apelujme především na smysl pro sebeúctu a na osobní důstojnost. Co je vlastním ideálem dítěti? Ukažme, že nepravdivost je s tím v odporu. Bojácné dítě musíme na pravdivost uvyknouti, tím že mu dáme na srozuměnou, že spolehlivost je známkou vyspělé zdatnosti (grown — up goodness). Vyspělému se vyrovnati jest jeho ideál.«

Také o bojácnosti vůči lidem, jež se při lži objevuje, bylo by mnoho co povídati; mohla by se na př. dáti otázka, kam nás může taková bojácnost zavést, jakmile jí povolíme — jak nám sebere všecku odvahu k našemu vlastnímu já,

takže D a n t e s hlubokou pravdou líčí lháře v pekle jako lidi bez obličejů: Ztrácejí všechno osobní, neodvažují se býti sebou samými — jejich výraz obličeje pozbývá všeho »vyznání«.

Často dostačí jen několik poznámek učitelových, aby v té příčině dal důtklivý popud, zvláště když učitel dovede své žáky přiměti k vytvoření takového veřejného mínění, vylouditi z nich jejich názory a je ujasniti.

Mladým lidem ve vyšších třídách bych řekl: Cítíte se vpravdě povzneseni, setkáte-li se v dějepise s odvahou k pravdě, jež vydává svědectví bez bázně — zдалipak máte také stále na paměti, že i oprostění od bázně před lidmi je něco takového, co se musí cvičiti a co se nikde lépe necvičí než v boji proti drobné lži z rozpaku? Víte, že k vědnímu vyzbrojení člověkovu je toto utužení v pravdivosti aspoň zrovna tak důležité jako všechno vědění a umění? Víte, kolik statečnosti k sobě samému a kolik nesobeckosti předpokládá každé vypovědění pravdy v životě?

S c h o p e n h a u e r má jistě pravdu, označují-li bojácnost v nejširším smysle za hlavní motiv vší nepravdivosti. Protože však zrovna touha po statečnosti a pevnosti je hlavní pružinou mládeže, nemůže být vychovateli příliš za těžko spojití se s udatným já svých žáků proti babskému já a vytvoření aspoň mezi lepšími živly své třídy nové veřejné mínění.

Mnoho se dnes mluví o »výchově k mužnosti«:

jisto je, že se toto vychování děje mnohem méně na cvičištích a hřištích než právě na poli pravdivosti. Je mnoho pouhé fysické statečnosti, která je pohromadě s pořádnou dávkou vnitřní chabosti. Pravá samostatnost a pravá energie osobního chtění se vyvíjí nejjistěji výchovou k pravdivosti. Co pomůže všechno naše intelektuální vzdělání, všecek kult poznání na našich školách, jestliže zanedbávání vškeré hlubší péče o duši na učilištích vede k tomu, že cena pravdivosti docela vychází z kursu a záchrana »z nepříjemných situací« se stává vůdčím měřítkem pro »etiku výpovědi«? Jakou odvahu k pravdě budou mít ještě učenci, kteří z takových ústavů vyjdou? Jak se může vůbec dařiti charakteru, když se strach z lidí mnohaletým cvikem vyvíjí v takovou rozkazující zvykovou moc v duši?

Pisatel měl jedenkrát příležitost mluvit s žáky obou vyšších tříd curyšské kantonální školy o tématu »Lež z nouze«. Byli stanoveni dva referenti, z nichž jeden označil lež z nouze za nezbytné přizpůsobení životní skutečnosti, kdežto druhý tvrdil, že s povolením lži z nouze triumfuje oportunismus nad charakterem. Pravdivost prý má smysl, je-li absolutní, člověk prý je vždy v nesnázi, chce-li lháti; je prý tu proto, aby byl věren, ne aby tomu, co je v životě nepříjemného, unikal. Bylo náramně zajímavé viděti, jak právě plným rozebráním dostali charakterní živlové v třídě možnost, svoje pojetí silně a účinně vysloviti, čímž bylo přemýšlení celé třídy mnohem důrazněji obráceno i k revisi školské praxe, než by se to bylo mohlo státi povzbuzením učitelovým. Ujas-

nění kodexu cti u mladých lidí za jejich vlastního spolupůsobení jest jednou z nejdůležitějších úloh boje proti lži. Hlavní je při tom, aby se nemoralisovalo abstraktně, nýbrž aby se mladí subjektivisté přivedli k otázce: Jak působí podvádění na povahu, jak působí přímost výpovědi na celou morální odvahu u člověka?

Velký úkol učitelův co do školské lži záleží tedy v tom, vzbuditi hlubší duševní cit pro čest, jenž ve smyslu Platonově vede od nižší samostatnosti k vyšší a zdržuje mladého člověka od toho, viděti v »uniknutí« a »proklouznutí« stůj co stůj cíl své »školské politiky«. Onen duševní cit pro čest mu má pomáhati, všeka pokušení školského života ku vnitřní bojácnosti hned v pravé podstatě poznávati a používati jich za příležitosti k posílení vůle. Čím větší pohyblivosti a bystrosti nabývá intelligence naší moderní vzdělané mládeže, tím je důležitější pečovati o to, aby tato intelligence nepřebývala v změkčilém a chabém člověku, jenž jí používá jen za prostředek, aby to, co je v životě trapné, bystře a obezřele od sebe vzdalovala. Zapraháním do služeb lidské slabosti a nízkosti se intelekt člověka samého snižuje a olupuje o svou pružnost.*)

BOJ PROTI NEPRAVÉMU LESKU. Výchova k hluboce založenému svědomí pravdivosti musí za-

*) Platonův »Gorgias«, jeho »Obrana Sokratova« a jeho »Kriton« jsou velmi způsobilé ukázati, že mužný heroismus přiznání místo chabého přizpůsobení k prostředí je znakem samostatné osobnosti.

čítí na vyšších stupních věku chlapeckého a dívčího (kde převládají pocity sociální) hlavně bojem proti jakémukoli jednání na oko. Mnohé slabší nebo méně nadané nebo méně majetné mladistvé osoby upadají na tomto stupni věku v to zlo, že jednají na oko, protože se v nich silnými sociálními instinkty budí snaha vyrovnati se a přizpůsobiti. Právě v těchto letech se má oživovati věrnost k sobě samému, důstojnost svoj-skosti, láska k prostotě — odpor proti všemu ověšování. Důležité to téma pro třídy, jež jsou složeny z různých stavů! Je nejen lež ústy, nýbrž i lež oděvem, kloboukem a ostatním vystupováním vnějším. Téma ›Jak možno povídati lež svým nákrčníkem?‹ Ze sociálně motivované touhy, předstíratí větší majetek, než člověk skutečně má, vyvine se často nezhojitelná skoro nepravdivost celého charakteru. Tato kultura lesku může zasáhnouti a zkaziti celý život. John Ruskin ukázal ve svých ›Seven Lamps of Architecture‹, jak se i architektura zvrhá, není-li proniknuta velkým stílem pravdivosti, nýbrž upadne ve snahu po pozlátku: Vysoce vyvinutá technika prý svádí často architekta k tomu, aby prováděl konstrukce na oko a budil zdání jiného materiálu, než jakého užil — toto nalhávání prý však podává pouhé umělecké přištipkování místo umění.*)

*) K boji proti kultuře pozlátka náleží také návod k statečnému sebecpoznání. ›Buď pravdiv k sobě samému a bude z toho následovati jako noc po dni, že nebudeš moci

Na podkladě takových úvah měly by se pak probírat také otázky pravdivosti ve školské práci; mělo by se ukázati, jaký význam to má pro celý vývoj charakteru, aby se člověk nechtěl zdáti něčím, čím není. Ovšem by se mělo při tomto tématě také poznamenati, že jsou bohužel mnozí učitelé, kteří nemají trpělivosti se slabými a pořád jen spěchají s nadanými, takže tím uvádějí do nejtěžší zkoušky ty, kteří nemohou postačiti. Vážné hovory s žáky o otázkách pravdivosti ve školském životě budou mít i to dobré, že se při tom dovědí učitelé ledaco zajímavého o své vlastní spoluvině na školské lži.

Vedle hlavních hledisek pro zacházení se školskou lží, jak byla svrchu podána, budtež tu zmíněny ještě tyto praktické rady:

Těžkým pokušením ke lhaní, zvláště u dětí sensitivních, jsou hurtovné a inkvisitorské otázky: »Kdo to udělal? Vzals to?« Na takové vyhrknutí být falešným k jiným« (Shakespeare). Touha po laciné sebecké, která nás pudí, abychom si sami něco nabalamutili, je hlavní příčinou vnitřní prolhanosti. Jako vlastní hrdinové pravdivosti neměli by se tedy mládeži velebit ti, kteří vydali svědectví pravdě před velkou veřejností, nýbrž ti, kteří měli odvalu v tichu samosoudnosti přes ohromnou moc sebelásky nazvati věci pravým jménem. V takovém zpytování svědomí tkvěla velká statečnost všech svatých. Kdo chce přijíti lhavosti na kořeny, ať pomáhá mládeži k vyzpytování svědomí ve smyslu co největší bdělosti nad skrytým počínáním, jímž hledí samolibost a nezřízená žádostivost neustále povolovati neplechám nižších mocností.

všecky děti nejsou. Třeba u těch drobných dušiček posečkati, aby se vzpamatovaly. Proč ne několika laskavými a vážnými slovy jako zralý člověk promluvit k tomu človíčkovi, jeho strach zapudit, jeho odvalu přilákat a dáti mu pak poslední pobídku třeba vyzváním: »Rozvaž si klidně, jak to všechno bylo, dobře si to rozmysli a potom mi to řekni!« Ovšem musí za touto otázkou státí pevné rozhodnutí přijíti věci na kobytku. Učitel nesmí ustatí, až dojde k přiznání, i kdyby musel kolik dní otázku se vším klidem před třídou i v soukromé rozmluvě opakovati — až dítě změkne.*)

Velmi výstižně poukazuje W. Stern na to, že nepravdivá odpověď, kterou dítě rychle vyhrkne na otázku: »Udělalš to?« jest jen výrazem instinktivní takřka obrany proti hrozícímu neštěstí. »Vždyť dospělý prožívá ten proces analogickým způsobem, ale jeho první fási, totiž přání setřásti se sebe tu trapnost, dovede vnitřně přemoci. Ne tak člověk ještě nevyvinutý. Ten promítá na venek, co se děje v něm; a teprv až takto obranou odreaguje, je přístupen opravě a sebeopravě. Záleží většinou na vychovateli, zda tuto tendenci okamžitého odvolání přivede k rozvoji či zda ji v zárodku udusí a tím teprv posílí vznik konsekventní lži ze strachu.«**)

*) Srov. velmi instruktivní příklad u Kuhn-Kellyho »Lüge und Ohrfeige«.

**) Monographien zur seelischen Entwicklung des Kindes, sv. II., str. 113, Lipsko 1909.

SEBEVÝCHOVA VYCHOVATELE. To se rozumí, že právě při výchově k pravdivosti je příklad učitelův neobyčejné důležitosti. Kdo chce výpověď dítěte vésti k přesnosti, ten se musí napřed tázati: Jak to je s mou výpovědí? Děti vyrozumí hned, zdali pravdivost učitelova je skutečné vyznání, víra v pravdu nade všecko, či něco, s čím si hrajeme a co se zaprodá za 30 stříbrných. Mnozí dospělí zůstávají v základních otázkách co do exaktnosti výpovědi po celý život v tápavém postavení, protože si pořád ještě ve »lži z nouze« ponechávají zadní dvířka, aniž si uvědomují, že s takovou podmíněnou pravdivostí nelze žádné charaktery vytvořiti.

Velmi správně zdůrazňuje také **B a r n e t t** (Oxford), že žáci ze způsobu vyučování velmi brzy vypořádají, zda je učitel mužem, jemuž je vskutku pravda nade všecko. Ve způsobu, jak učitel bez obalu uzná obtíže nějakého problému, jak připustí nedostatečnost pokusu, rekonstruuje ztracený text, k vlastním mezerám se přiznává a jak pamatuje na to, aby třídě nikdy nevštěpoval mínění, že je věc vyřízena, je-li ve skutečnosti jen pomínuta — tím vším vyvine onen smysl a onu touhu viděti a ukazovati věci tak, jak vskutku jsou, což je jádro pravdivosti. Barnett praví:

»Nedbalý učitel si sám nejvíce uškodí, protože nenabyl svědomitého návyku na přísnou intelektuální pravdivost. Vyzve-li na př. dítě, aby z jediné ukázky, pro niž zneužívá jména »experiment«, usuzovalo,

že se předměty stoupající teplotou roztahují, dopustil se oné základní chyby proti logice a pravdě, jež je pramenem nejčastějších chyb v myšlení: souditi z jednotlivého případu na obecné pravidlo . . . První povinností, která přísluší učiteli, jenž chce naváděti k pravdě, je tudíž znalost a praxe nejzákladnějších pravidel logiky, aby dovedl rozeznávati špatný argument od dobrého.*)

* * *

Moderní vychovatel je v neobyčejně těžké situaci: Nemůže se omeziti na to, přenášeti obecně uznané pravdy pedagogicky na novou generaci; vidí, jak je ve všeobecném rozvratu všech pevných norem, a musí se napřed sám zase zachrániti na pevnou půdu, než může vychovávatí uvědomělé charaktery. Jak chceme vymýtití v mládeži lhavost, nemáme-li, proti duchu času, silné a prozkoušené přesvědčení o potřebě nezbytné pravdivosti? Proti celému duchovému stavu přítomnosti stojí etos pravdivosti; duch pohodlí má raději techniku ulehčování života, která je dána lži, převaha společnosti nad jednotlivcem skýtá na tisíce pokušení k nepřesné výpovědi; změkčilost člověka k sobě samému plodí změkčilost humanity, která se všude staví proti důsledné pravdivosti; všeobecné zjištění a shonu po úspěchu jeví se každý »nepřítelem lidu«, kdo staví pravdu nad přizpůsobení. Vychovateli, jenž v tomto stavu doby pídí

*) Barnett, Common Sense in Education and Teaching, London, Longmans, Green & Co., str. 53.

po něčem pevném, lze jen raditi, aby přemýšlel o výroku sv. Augustina (*contra mendacium*), že musíme býti proti k a ž d é lži, protože je nemožno položití přesnou mez dovolenosti jednou dané. Také si dejme na základě vlastní životní zkušenosti a životního pozorování otázku, zdali skutečně — nehledě k tomu, že každý vážný a důsledný charakter má rozhodně potřebí nezbytné přímosti výpovědi — lákavá užitečnost všech tak zvaných lží z nouze hned nezmizí, jakmile pokročíme od chvilkových úlev při křivé výpovědi k hlubším následkům, jež musí každá nespolehlivost zpravodajství nepochybně mítí na důvěru okolí, čímž se pak i ta slavená lež u lože nemocného musí objeviti ve zcela jiném světle. Každé hlubší přemýšlení o problému pravdivosti přivede nás k uznání, že nic tak nepřipravuje k bezcharakternosti a nedává okolí moc nad naší duší jako lhaní a že žádný duševní postoj není tak symbolický pro pevnost charakteru jako přímost výpovědi: proto se vyplatí vychovateli, aby se duchovně i mravně utvrdil v tom, že všechny kompromisy se lží odmítne — jen tak si zjedná pedagogickou sílu k vychovávání pravdivých charakterů.

7. SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ ÚKOLY VE ŠKOLE.

a) Jedinec a dav.

MOC SPOLEČNOSTI. Ti, kteří tak beze všeho věří ve výchovnou sílu školního života, sotva si asi ujasnili jádro pravdy, jež spočívá ve výroku Nietzsche: »Gemeinschaft macht gemein« (Společnost činí hrubým). Křesťanství by bylo neobracelo tak intenzivně svou pozornost k upevňování jedince proti vlivu společnosti, státu, rodiny, přátelství, kdyby nebylo tak jasně prohlédlo rozkladné a pro duši zhoubné účinky, jež pocházejí ze závislosti člověka na jeho sociálním okolí. »Jste draze vykoupeni — nebuďte otroky lidí«, praví apoštol, t. j. »nadlidská oběť byla nutná, aby vám připomínala duchovní určení a zbavila vás temné souvislosti se stádem!« Není-li tu silných a strhujících ideálů pro osobní charakter nebo vykládají-li se tyto ideály bez ducha a ohně, podléhá člověk neúprosně magnetismu přitažlivých sil sociálních. Proto je v dobách bez ideálů bezcharakternost zrovna epidemická. V takových dobách může strážce duší poznávat na drastických příkladech, jak veliká je moc svodu a zploštění, která přechází z lidské společnosti na jedince. Poznává pak, že upevnění osobního svědomí naproti »pří-

tažlivosti davu« je zrovna základem všeho vzdělání charakteru.

Věrní slovům: »Sluší poslouchati více Boha nežli lidí« odolali v minulosti četní věřící v drobnostech i v závažnostech pokušením, která ze sociálního žití a jeho podnětů pronikají do osobního svědomí. Dnes mnozí lidé odvrhli víru v Boha s pocitem, že se osvobodili od tyrana — ale nevidí, že si za to místo j e d n o h o pána, který zastával jejich nejosobnější život a blaho, vzali množství pánů, jejichž vrtochy — zájmy je vedou brzo sem, brzo tam.*) Víra v Boha byla pevným hradem k obraně jedincově proti tyranství davu — kde ta víra zmizí, kde na to místo nic nového nenastoupí, co ony vlivy skutečně zmůže, tam nabude dav přes všechna velká hesla o kultuře osobnosti přece zase převahy nad opravdu individuálním životem. Mluví se často pohrdavě o »sociální vázanosti« dob minulých a nepováhá se: Ani nejsilnější ujmy v sebeurčení nezáleží ve vnějších vázanostech, nýbrž ve vnitřní ovládanosti sugescí kolektivních vášní, úsudků a předsudků. Tento způsob, jak je sociálně ujařmeno osobní chtění, cítění a myšlení, mnohem více ponižuje než všechno vnější poručníkování, které se přece pořád ještě snáší s vnitřní svobodou. My si zřídka jasně uvědomíme, jak neobyčejně mocně nás sociální instinkty, ješitnost, ctižádost a strach z lidí dohánějí, abychom se tr-

*) Starý židovský výrok praví: »Kdo nemá Boha za pána, ten má mnoho pánů.«

vale udrželi v souhlase s úsudky svého sociálního okolí. Jak málo lidí dovede skutečně se svým přesvědčením státi o samotě, jak veliká je touha po sociálním souhlase a jak mnoho jsme ochotni tomu souhlasu obětovati! »Člověk je ve své podstatě zrádce«, poznamenal jednou britský generál Gordon, při čemž neměl na mysli jen ten způsob zrady, jímž padl Chartum, nýbrž vůbec celou onu tendenci člověkovu přizpůsobiti se nehledě k věrnosti a bezpodmínečně po každé sociálnímu okolí svému. Však už Seneka řekl, že se vrátil z tak zvané společnosti vždycky horším, a každý může pozorovati, jak je v nebezpečí, že se z touhy po souhlase se svým sociálním okolím vzdá svého nejhlubšího přesvědčení.*)

ŠKOLÁK A ŠKOLNÍ KAMARÁDSTVÍ. Učitel musí všechny tyto psychologické skutečnosti v jejich povšechné působnosti důkladně uvážiti, chceli jim v malém okruhu školského života správně porozuměti a podle nich jednati. Neboť všechna svrchu vylíčená nebezpečí společenství se projevují nápadně zřetelně ve školském životě, kde se sensitivní a ne upevněné dítě setkává s celým tím imponujícím majestátem davu, který tak citelně a tak nemilosrdně trestá svou nelibostí a tak lákavě odměňuje svou sympatií. Až příliš rychle se tu často odplavují výsledky nejpečlivější domácí

*) Nebo zapírá člověk svoje lepší poznání charakteru u nějakého známého, jakmile upozoruje, že se s tím izoluje.

výchovy, jako pískové stavby dětí na mořském břehu! Čestný kodex kamarádství nastupuje v té době na místo osobního svědomí. »Hoši jdou za sebou jako stádo«, tak se praví velmi správně ve známé knize »Tom Browns Schooldays«, »za dobrem i za zlem, nechce se jim mysliti a nemají ještě pevných zásad. Proto je tak důležité, kdo se postaví za vůdce.«

Za nejlepší vyličení této sociální psychologie mladého věku máme co děkovati americké psychologii mládí. Tak kreslí Stanley Hall ve svém díle »Adolescence« podrobně ono období mládí od 13. do 16. roku, kdy vstupují sociální pudy do popředí psychického života a kdy hoch náhle poznává, že »nemá boty vyleštěny, vlasy učesány a že jeho nákrčník není podle nejnovější módy.«*) Zvlášť bohatý konkrétní materiál k psychologii mladického »spolkování« a mladické »clanové« etiky nachází se v knize Dra Forbushe »The Boy Problem«.***) V školních promluvách Tomáše Arnolda tvoří hlavní předmět stále slabošské podřizování hochů současnému veřejnému mínění jejich třídy.***). A jiný anglický vychovatel upo-

*) »Adolescence« by St. Hall. Londýn 1908, svazek II., kap. XV.

**) Boston, The Pilgrim Press, 6. vyd.

***) Dr. Arnold — nikterak ne škarohlíd a sentimentalista — praví v tomto smysle: »Co tím míním, nazývám-li veřejné školy pravými pařeništi zla? Což to není pařeniště zla, odnaučujc-li se hoch počestným zásadám své do-

zornuje na zvláštní způsob pokrytectví, který pochází z této závislosti a je tak rozšířen ve školách a internátech: Hoši se stydí za své lepší pudy a předstírají hrubost nebo nevázanost smýšlení, kterou vpravdě ani nemají. Tak daleko jde »mimicry« v tom věku. A odtud potom ta náchylnost školních dětí ke všem možným epidemiím nepravosti a zvrácenosti.

Učitel, jenž tu chce vskutku pedagogicky působiti, t. j. cenných sil mládeže samé použití pro své vychovatelské dílo, musí si především ujasniti velikou výchovnou cenu a zvláštní úkol této »sociální epochy« pro vzdělání duše. Síla sociálních pudů v tomto věku je totiž lékem a vyváží výbušný mladistvý pud po samostatnosti, ba velká autorita kodexu kamarádské cti v tom věku jako by měla zrovna za funkci, onen pud po samostatnosti sjednocovati s požadavky lidského společenství.

Ještě jinou důležitou funkci má »sociální údobí« v životě chlapcově: V letech vývinu není ještě sexuální rozlišení tak význačné; u mnohých hochů shledáváme proto ženské sklony a nálady. I posouvá právě hromadné žití mužské typy do popředí a činí z nich vychovatele temperamentů nerozhodnějších. Učitel, který v tom smysle tuto ce-

mácí výchovy a přijímá místo ní jiné, jež jsou prostě nízké a zvrácené, ztrácí-li svoji skromnost, svůj respekt před pravdivostí i svou srdečnost a kazí se zbabělostí, neupřímností a hrubostí?»

lou fázi mládí správně chápe, spokojí se tím, že se lze v těchto letech vůbec dostat k chlapci ne tak přímo, jako spíše oklikou veřejného mínění, a soustředí všecku svou pedagogickou energii, aby zjednal správný poměr k tomuto veřejnému mínění. Nenechá se nikdy strhnout k tomu, aby zakročil s moralisující tvrdostí, objeví-li se, že duch sborový odporuje v něčem jeho vlastnímu kodexu cti, naopak bude mít stále na paměti, že v onom kodexu kamarádké cti jsou vykryštalizovány právě nejlepší charakterové síly mladých lidí. Tak jako Stanley nikdy nezasáhl svou autoritou vůči africkým domorodcům, aniž se dříve vžil do jejich názorů, pojmů o cti a obřadů, tak se musí učitel vmysleti pietně do kmenové etiky chlapců, i tam, kde chce měřítko této etiky zpřesnit a opravit.*) Co se necvičenému učiteli zdá vzpourou, je často jen neurovnaná rytířskost — běda jemu a jeho kázni, nedovede-li to rozeznat!

Učitel, který nezná dobře oněch sociálních činitelů, jež mohou jeho celou pedagogickou práci stejně podporovati jako křížiti, a neumí s nimi zacházeti opravdu psychologicky a využití jich pedagogicky, dosáhne snad jisté vnější kázně, ale ujde mu jakýkoli hlubší vliv na vzdělání charakteru. Neboť mnohem větší díl mladického poblouzení a zdivočení, než se obyčejně domníváme, tkví

*) Srov. Mein Leben od H. Stanleje, Mnichov, nakladatelství Lese.

v moci sociálních pudů za mladých let; tak na př. mnohé zlé návyky v oboru pohlavním nebo co se týče alkoholu, mají svou příčinu nikoli v docela osobních potřebách toho neb onoho, nýbrž v moci sociálního postavení a v ostychu jedincově z izolování; také mnohé školské lži mají svůj původ v nepravdivosti sankcionované korporativně, v oné stádní morálce, která se rodí v sociálním seskupování školní mládeže, v boji s učitelem, a která dovede osobní svědomí někdy úplně paralyzovati. Bez velmi důrazných pedagogických zákroků proti těmto vlivům musí pospolitost ve škole jistě vésti mnohem spíše ke zhoubě vší výchovy než ku vzdělání svědomí a charakteru. A zase mohou za uvědomělého vedení postránce duševní právě ona sociální nebezpečí poskytnouti nejlepší příležitosti k posílení a vyzkoušení nejdůležitějších mravních vlastností.

UTUŽOVÁNÍ OSOBNÍ ODOLNOSTI. Dvě metody výchovného zasahování se tu učiteli nabízejí. Metoda individuálně pedagogická, jež směřuje k posílení individuální samostatnosti proti stádním instinktům — a metoda sociálně pedagogická, jež usiluje ze sociálních instinktů mládeže učiniti pedagogické činitele, to jest moc kolektivního vlivu svěsti k dobrému. Toho se dosáhne tím, že mladické »srocování« takřka legalisujeme, svěříme mu pozitivní úkoly pořádku, péče a správy — čímž ony hrubé kolektivní útvary

povzneseme nejen k vyšší sociální organizaci, nýbrž i k uvědomění výchovné odpovědnosti.

Co se týká především metody individuálně pedagogické, musí se učitel ohlédnouti po tom, zda by se nemohl spolčiti s jistými tendencemi v mládeži samotné, aby získal jednotlivce k pevnému postoji vůči davu. Zcela jistě jsou takové tendence tu. Třeba se jen dovolati pudu po samostatnosti, touhy po pevné postati, po statečnosti a nezávislosti a ukázati mladým lidem, jak velice odporuje důstojnosti člověkovu běžeti ochotně s davem. Musí se jim to na př. označiti za nedostatek samostatnosti, když jsou jen tak dlouho pravdivi, čisti, trpělivi, pokud je takovým i druhý — musí se poukázati, že emancipování od jakéhokoli příkladu jejich bližních je první podmínkou vši samostatnosti. Že dobré vlastnosti a zvyky, které závisí na milosti jiných a proto jen potud trvají, pokud je naše okolí schvaluje nebo se jich účastní, nemají vůbec ceny: Že už slovo *v i r t u s* ukazuje, že v ctnosti musí být něco mužného, element pevnosti a stálosti, bez níž není ničím než slabošským vrtochem a nespolehlivým hnutím citovým.

Je nutno získati pro tento způsob samostatnosti touhu mládeže po svobodě, tím že vychválíme na př. emancipaci od smíchu kamarádů jako první triumf pravé nezávislosti a osobní vyspělosti. Dáme-li něco na to, co jiní žvástají o našem konání, že je v tom pro nás nejhorší »nevolnictví« a

taková poslušnost, jež nás jen ponižuje. Arnold tepal ve svých nedělních promluvách v ústavě svém zrovna tuto »hledou« bázeň hochů před úsudkem jejich kamarádů: To prý je pravá škola lidské bázně, která vede ke všemu špatnému. Také o tak zvaném nepravém studu lze v této souvislosti říci mnoho účinného. Třeba jen, aby se žáci vyjádřili, aby se sami angažovali pro vyšší stanovisko.

Všecko záleží při takových rozmluvách na tom, abychom názorně zpřítomnili skutečný život: abychom ukázali hodně konkrétně nepovědomou často závislost jednotlivcovu na kolektivní náladě a tím vzbudili touhu po oproštění: Jak při požáru poplach nakazí a lidi promění v bezhlavé stádo ovec a kolik zde zmůže jednotlivec, jenž dovede zůstatí pevný proti davové náladě; jak nakažlivé je dále zívání; jak úsudek jiných, jejich klep určuje naše chování k bližním, jaká nebezpečí pro slabé charaktery chová přátelství, jak nás diriguje pochvala nebo nesouhlas jiných atd.

Sem patří i poukaz na to, že mnohé lži, nadšázky a jiná překroucení výpovědi pocházejí jen z nevytříbených a nekontrolovaných sociálních pudů. Upozorníme, že každý při vypravování zážitků může zřetelně viděti, jak velice ruší objektivnost vlastního výkladu přání učiniti dojem, býti pokládán za dobrého společníka a dojíti vděčného rozesmání a jak možno právě při takových příležitostech pozorovati tajnou tyranii

společnosti nad osobním míněním. Takové úvahy vštípi mladým lidem pojem o tom, co vlastně je svoboda. Musejí se jim na příkladě vysvětliti takové příležitosti, kde by se sami přistihli, a vůbec význam sebepoznání ve smysle Sokratově. Sebe-poznání že je první cesta k vnitřnímu oproštění svrchu vyličenému — že si musíme stůj co stůj ujasniti všecku moc ješitnosti na naše počínání, že si musíme vyznati, jak hluboko zasahuje do našich nejtajnějších rozhodování ohled na diváky nebo na mínění jiných: Teprve potom že jsme na cestě k životu opravdu osobnímu. Vyložme srovnávacím způsobem o tak zvané »síle koercitivní« u mnohých druhů ocele, jež mají zvláštní schopnost odporu ku vlivům magnetickým — povězme, že jsou také charaktery s mohutnou silou koercitivní: Ty se neřídí společností, ty překonaly závislost na »sociální resonanci« svého konání a vyjadřování, ty žijí v »sebeurčení«. Nebo vykládáme o nutnosti izolovati na válečných lodích kompas tak, aby magnetku neodchylovaly magnetické proudy z ocelových desek na trupu lodi: V člověku je s a m o s t a t n ý charakter k tomu, aby jej isoloval od poruch, jež naň mají namířeno z okolí a stále hrozí odkloniti jeho vnitřní směr za právem a dobrem.

Také na to upozorněme, že dobrým přítelem může býti jen ten, kdo má dosti pevnosti, aby odolal slabošskému přizpůsobení k svému okolí. Co jmenujeme »z r a d o u«, to záleží také v přesile

sociálních pudů nade vši stálostí smýšlení. Ukažme, kolik charakterové síly se může osvědčiti tím, že přítele neopustíme, i kdyby měla naši věrnost sebe více zkoušeti touha nějakou společnost pobaviti nebo se jí zalíbiti. Co mlčení patří k takové věrnosti, co přiznání, co péče o neviditelné, co statečnosti k viditelným — zkrátka kolik boje proti tyranství lidské společnosti!

Za jeden způsob symbolického výcviku charakteru může se navrhnouti konání práce za hluku a hovoru: Člověk si má zvykat vykonávati své, nedbaje hluku a mluvení zprava i zleva. »Ať se mluví cokoli — pojď za mnou vzhůru«, praví *Vergil* k *Dantovi*, když si chce Dante při svém výstupu k vyššímu životu všimati šeptání těch, kteří jsou bez vůle. Taková slova a obrazy mohou býti ve vnímavém mládí často silným povzbuzením.

Pro boj proti ješitnosti získáme mladé lidi nejlépe, když jim na konkrétních příkladech ukážeme nesvobodnost těch, které pořád doprovází mínění, že na ně jsou obráceny oči druhých a že se musejí v těch očích ukázati co možná nejvýhodněji jako rozkošní, rozumní a šlechetní, že musejí imponovati. Poukažme také na četné »obličeje jak od fotografa«, totiž na ty tváře, docela ven směřující, jejichž výraz se shání zrovna tak otrocky po povšimnutí, pochvale, obdivu jako oči nějakého psa po kusu uzeniny; upozorněme na strojené držení mnohých lidí, jdou-li sálem a jsou

při tom vydání zrakům obecenstva: Ukažme, jak se ta dřevěnost jejich pohybů vysvětluje, řekněme odtud, že se nepohybují niterně svobodně, nýbrž svou vnitřní závislostí na úsudcích diváků jsou drženi na četných nitkách jako dřevěné loutky. Protože mladí lidé dají mnoho na přátelství, tak je upozorněme, jak nespolehlivi jsou všichni ti, jež vede přání, přizpůsobiti se vždycky lidem svého okolí; povězme, že se dobrým přítelem může státi jen ten, kdo své sociální pudy dovede přísne ukázněvati.

Známý výrok praví, že útok je nejlepší obrana. To platí také o obraně proti špatným vlivům sociálního styku. Povzbuzujme mládež, aby sama charakterními zásadami působila nakažlivě, místo aby sama podléhala nákaze. To že je to pravé rozhodující zápolení ve škole — tichá bitva mezi dvěma vůlemi: Zda ten, kdo je čistší, přemůže nečistého, či naopak.*)

Sem patří také boj proti pijáctví. Zdůrazněme, že tento boj není jen bojem proti alkoholu, nýbrž i bojem proti tyranii kamarádství: I ten, kdo se nechce státi abstinentem, má se podrobiti zkoušce a odhodlaně od sebe odvrhnouti víno a pivo, jen aby viděl, zda má vnitřní sílu, izolovati se od sborového ducha a provésti osobní rozhodnutí přes všechny úsměšky. Mluvme k starším o rytířích Svätého Gralu a připomeňme jim, že ve službě vyš-

*) Srov. zde kapitolu pisatelovu »Samostatnost« v »Životosprávě«.

ších ideálů je třeba nejen dobrého srdce, nýbrž i železného brnění i meče: nedotknutelné pevnosti a dobývací, vše přemáhající lásky, jež toho, co je posvátné, nejen hájí, nýbrž zanáší je dobytelskou silou do nižšího světa.

Pro naši dobu platí věru významně výrok velikého pedagoga renesance, Vittorina da Feltra: »Svět potřebuje především takových lidí, u nichž věčné zásady pravdy a práva stojí jako skála.« Stále mocněji se organisuje dav, stále sugestivnějším se stává výraz veřejného mínění, stále hustěji bydlejí pohromadě a spolu pracují lidé, stále přibývá korporativních organisací, které se snaží jedince do svých zvláštních cílů sevřít a jeho svědomí utlačit — i jeví se stále větší nutnost, zajistiti ono osobní svědomí silnými a hluboce založenými ideály před přesilou tlaku kolektivních nároků, vznětů mínění. Kdo může popřít, že v tom je jedna z nejdůležitějších úloh školního pedagoga?*)

*) Australaký duchovní R. Stephen napsal před nějakým časem velmi vážnou knihu o »Democracy and Character« (Londýn, Williams Norgate). Ta kniha je zvláště potud poučná, že je psána na základě pozorování nejpokročilejší demokracie. Skladatel nám představuje na okatých příkladech etická nebezpečí demokratického vývoje — ne aby demokracii podezřívá, nýbrž aby ukázal, jak je nutno klásti zvláštní důraz na kulturu charakteru, aby se zabránilo cesarismu a uctívání majority. Praví, že bez docela nové morální odvahy, bez hluboké nezávislosti osobního charakteru musí demokratický vývoj vésti k nejhorší

UŠLECHTĚNÍ SBOROVÉHO DUCHA. V předcházejících řádcích jsme ukázali, jak se může oživením snahy po samostatnosti a posílením osobního charakteru čeliti nebezpečím kamarádství. Při slabosti lidské povahy však tento způsob ochranného působení často ve zkoušce neobstojí, nedoplní-li se jinou metodou, která směřuje k tomu, aby působila přímo na dav a řídila jeho suggestivní vliv k dobrému. To je metoda sociálně pedagogická. Její funkce záleží v tom, že onu skoro neodolatelnou moc, kterou na jednotlivce má školní kamarádství, zapřáhá pomalu do služeb učitelových, činí z ní pozitivního pedagogického činitele, místo aby tyto mocné vlivy ponechávala jejich temným a nevyjasněným tendencím.

Umění učitelovo záleží tu tedy v úloze proměnití moc, která většinou proti němu pracuje, v pomocnici pro pořádek a slušnost. To se může státi jen tím, že učitel sklon mužské mládeže ke kolektivní organizaci takřka zákonitě uzná, jí postoupí velkou část dozoru na školní pořádek a povede ji k tomu, aby se cítila ze zachování zákonů, jež si sama dala, odpovědnou.

zvrácenosti. Potřebujeme prý rozšíření pojmu zrádce: »Muž, který ve věcech pochybného rázu jde s davem, který souhlasí s resolucí komitétu, protože se mu jeho pochybnosti zdají fantastickými, politik, který jedním uchem pořád naslouchá, jak mluví dav, občan, který důsledně jde po každé s tím, co je právě populární — to jsou zbabělci a zrádci nové éry.«

Učitel tím povznese žactvo, které dosud jen neoficiálně a temně projevovalo výchovnou sílu svého kolektivního zasahování, ale většinou ve směru *n e g a t i v n í m* — nyní oficiálně na pedagogického činitele vedle své působnosti; tím že tomuto činiteli svěří pozitivní úlohu pořádku, přiměje žáky k tomu, aby se věci pořádku sami ujali, kdežto dříve nenalézali pro uplatnění svých kolektivních sil jiného cíle než boj proti pořádku.

Pro všecku výchovu mládeže k *s a m o s p r á v ě*, také v morálním smysle, není nic tak důležité, jako aby se děti naučily poslouchati představených a opatření, jež si samy zvolily a stanovily. Výchova dospívá své dokonalosti teprve v *d o b r o v o l n é* poslušnosti, tu však lze zajistiti právě ve věku revolučního vývoje jen skrze jistého druhu selfgovernment. Tento systém je právě u nevázaných a zdivočelých dětí docela nezbytný, aby zjednal principu kázně skutečnou platnost. Nejde tu nijak o napodobení americké demokracie, nýbrž o zcela nezvratnou zásadu v pedagogice, která nutně vyplývá z každé konkrétní psychologie mládeže. Velmi správně praví jistý americký ředitel školy: »Žáci považují pořádek školní za něco, co se jim zvenčí ukládá, a nemají k němu sympatie, protože na něm neparticipují. V celých dějinách byli lidé vždycky proti takové autoritě svorní. Nejjistější proti tomu je duch kooperace:

žáci musejí mítí pocit, že jsou při zjednávání pořádku také sami účastni.«*)

SOCIÁLNÍ VÝCHOVA POVAH VŮDCOVSKÝCH. Hlavní zdar tohoto legalisování sociální organisace žáků záleží v tom, že se tím organisátorsky nadané povahy vůdcovské mezi žákovstvem, jež byly dotud stále zatlačovány do úlohy existencí »katilinárských« a vedly až příliš úspěšný boj proti vnitřní autoritě učitelově, získávají teď za učitelovy spolupracovníky. Sociální psychologii žákovstva není možno bez individuální psychologie těchto vůdcovských postav vůbec porozuměti. Ony to jsou, které dělají ve škole veřejné mínění; od nich se může zkaziti celá třída, ba celá škola. Dosavadní pedagogika školní nedovedla těchto povah nikdy doopravdy zasáhnouti a právě v tom tkví příčina tak mnohých chybných kroků v této pedagogice. Získáme-li povahy vůdcovské, jest výchova ostatních lehká — nedovedeme-li přivábiti a upoutati ty, je celé výchovné dílo, i co se týká těch podajnějších, na písku.

Skutečný výchovný vliv na vůdcovské povahy — »Key boys« (klíčníky) jmenuje je Američan — je však tak neobyčejně důležit nejen pro jejich moc pokaziti ostatní, nýbrž i proto, že se dostanou v pozdějším životě většinou do vlivných po-

*) Moral training in the Public schools; The California Prize Essays, Ginn & Co., Boston; s. a. 156.

stavení a proto právě by měly býti ve věku, jenž je ku vzdělání nejzpůsobilejší, vychovávány k odpovědnosti, k uskrovňování, vůbec k opravdu sociálnímu užívání své osobní převahy. To všecko je možno jen skrze vysoce vyvinutou sociální organizaci žactva s pozitivními úkoly a cíli. Demokratickou kontrolou žákovské samosprávy zlomí se pak i neomezená moc oněch vůdcovských povah, ano, a to je snad nejdůležitější sociální pedagogický úspěch toho celého zařízení: z uchvatitelů se ony živly stanou důvěrníky a demokratická forma organizační v žákovském společenství vyváží jejich panovačnost. Tím se samy socialisují a ve svých tyranských sklonech umírní; naučí se vyššímu umění poroučeti a poznají radosti dobrovolného podřizování, kdežto dotud znaly jen násilnickou zpupnost nebo podrobení s reptáním.

ANGLICKÝ SYSTÉM SENIORŮ. Anglickému pedagogovi Tomáši Arnoldovi náleží zásluha, že jasně poznal cenné pedagogické síly, jež leží utajeny v silných sociálních pudech mládeže, a že jich dovedl využití k reformě kázně — při čemž mohl ovšem navázati na staré tradice anglického vychovatelství. Poznal, jak důležité je se stanoviska vychovatelského, ujímati se pečlivě povah vůdcovských mezi žáky a pověřovati je pozitivními úlohami pořádku a péče o ostatní. Viděl v tom jediné jistou cestu, čeliti zkázným vlivům lidí s převahou vůle a silnějších duchů na

slaběji nadané. Také mu byla tato sociálně pedagogická metoda dobrá k dalším státoobčanským účelům výchovným. Doufal, že takovými principy výchovy bude moci čeliti »duchu manchestrovskému«, individualistickému izolování v životě společenském a že připraví půdu pocitu státoobčanské odpovědnosti. Podle jeho podnětu vidíme dnes v anglickém životě školském namnoze místo náhodného panství pouhých neodpovědných vůdců, kteří na sebe strhují moc silou svalovou, bezohledností a vynalézavou zpupností, oficiální systém prefektů, kteří se dělí o zachovávání pořádku s učitelem a jsou při tom pokládáni za důvěrníky a representanty žactva.

AMERICKÁ ŠKOLNÍ OBEC. Ovšem nutno konstatovati, že tento systém prefektů, protože mu ještě schází pravý demokratický základ, upadl nezřídka do chyb násilnické oligarchie. Tu pak se ujaly jako doplněk velmi důležité podněty, jež přinesl americký »school-city-system«, který se zrodil z velkého demokratického nadšení amerického lidu a je jistě se stanoviska sociálně pedagogického pomůckou prvního řádu, aby organisoval žákovské společenství ve skutečnou pedagogickou mocnost. »School-city« jest pokus organisovati školu jako demokratickou obec, která je spravována a řízena důvěrníky ze sebe volenými — ovšem pod vrchním dozorem učitelovým. Teprve v takové organisaci, v níž o pořádek pečuje nejen

několik prefektů, které jmenuje učitel, nýbrž spravuje se žactvo samo svými vlastními delegáty, nabude všechna kolektivní síla školního kamarádství koncentrované pedagogické účinnosti vůči jednotlivci a tento jednatel ji také skutečně uznává za autoritu »veřejného mínění«. Tady učitel zdánlivě svou autoritu co nejštědřeji postoupil, ve skutečnosti však přemohl i poslední zbytek revoluce a převedl třídu úplně na stranu autority, kterou zastupuje, takže kazimírové jsou pak již nadobro osamoceni. Tím je nepřátelské napětí mezi učitelem a žáky překonáno. V celých dosavadních dějinách demokratické školní kázně není podle našeho vědomí jediného příkladu revolučního rozporu mezi organisovaným žactvem a správou školy. Nebledě k tomu, že by správa školy v takových případech byla vždycky s to, danou ústavu nadobro nebo na čas odvolati, jest možnost takového přístrojení poměrů skoro úplně vyloučena již ušlechťením všech vzájemných vztahů, jež je s novým režimem spojeno, a velmi vyvinutou důvěrou mezi oběma stranami.

V úřední zprávě o těchto výsledcích selfgovernmentu ve školách praví anglický pedagog B. Smith: »Učitelé jsou teď uvnitř hranečnicků »kmene« připuštěni o kodex chlapců je přestal pokládati za nepřitele, jež dovoleno klamati bez ztráty cti. Stali se »vyššími spojenci, jejichž práva se musejí respektovati a jejichž rady se žáci dovolávají ve všech pilných případech«. (Moral Instruction and Training in schools,

report of an international inquiry, by M. S. Sadler.
Vol. I., p. 114. Londýn 1908.)

Váženější konflikty jsou při tom způsobu organisace již také proto skoro úplně vyloučeny, že celé zařízení vede k tomu, aby zjednálo lepším živlům ve škole zřejmou a autoritativní převahu. V neorganisovaném žactvu budou skoro vždy špatnější živly tyranisovati a umlčovati lepší, kdežto organisace veřejného mínění ve škole skrze důvěrníky přímo volené je neklamným prostředkem, jak dopomoci čistým a spořádaným živlům mezi žáky k vládě a přivést i nejisté k jejich lepšímu já. Americký zakladatel scholl-city, Mr. Gill, praví v tomto smysle:

»School-city poskytuje možnosti, dáti lepšímu duchu mezi žáky výraz donucovací. Před ní mizí individuální i organisovaná sprostota, jakož i rowdytum menšin jako snih na slunci. Bez takové organisace lepší živly ve škole, byť měly i většinu, nemají síly postavit se na odpor zlým vlivům ve školském životě.«^{*)}

Dotkli jsme se těchto reformních návrhů v této souvislosti jen potud, pokud náleží k s o c i á l n ě p e d a g o g i c k é m u léčení nebezpečí školního společenství n e o r g a n i s o v a n é h o a ponechaného svým vlastním tendencím elementárním — o základní a praktické stránce věci pojednáme podrobně v kapitole »K reformě školské kázně« (str. 262). Čtenář nechť se nedá již předem odlá-

^{*)} Srov. The Gill System; New Paltz; Nový York 1901, (The Patriotic League Publ.)

kati oprávněným zajisté odporem proti mnohým americkým přemršťováním, aby spustil s očí onu sociálně-pedagogickou základní myšlenku celého zařízení: ona nemá s amerikanismem co činiti, nýbrž vychází z jádra veškeré zdravé morální pedagogiky, totiž z poznání, že se zneužívání jistých mladických sil potírá nejlépe tím, když se tyto síly dají do služeb pozitivních cílů. Jest u nás bohužel mnoho velmi abstraktních pedagogů beze vši konkrétní psychologie mládeže, kteří ani nevědí, jak neobyčejnou úlohu mají sociální pudy u školní mládeže, a kteří také nevidí, že učitel má vůbec jen tu alternativu, buďto těchto pudů pedagogicky využití a přibrati je, aby s ním působily ku školnímu pořádku a k vypěstění charakteru, nebo je jakožto přírodní živly pustiti po jejich vlastní ničivé cestě a tím se vzdáti veškeré, hlouběji účinkující kázně.

K vytríbení pojmů o cti a celé etiky třídního ducha patří v tomto smyslu také, aby se učitel se svou třídou bez obalu dohovořil, jaké mají představy o školní spravedlnosti. K tomu účelu jsou v Americe časté ankety, jež mají zjistiti názory školních dětí na určité tresty.*) Aby učitel řádně znal, jak mládež pojímá jeho trestací praksi, to je

*) Srov. Monroc, Die Entwicklung des sozialen Bewußtseins der Kinder. Berlín, Reuther und Reichardt. Lepší než obřadné vyzvídání jsou ovšem nenucené rozhovory; ankety příkládají úsudku dětí v jejich očích příliš velkou váhu.

vskutku velmi důležitě. Ne, aby pak příslušná pojetí prostě uznával, ale aby se s mládeží tak podrobně dorozuměl, její měřítko tak makavě opravil (často bude muset revidovati i svá vlastní), až by byl pak trest od mravního úsudku nejlepších žáků považován za spravedlivý. Mluvíme často o tom, že je justice neúčinná, stojí-li v odporu s cítěním lidu: to však platí obzvláště i o školní justici, jež musí být v intimním kontaktu s morálním svědomím dětí, nemá-li do jejich duševního života zcela ničivě zasáhnouti a vésti k přímé nebo tajné revoluci.*)

*) Učitel nebo učitelka, kteří mají ve škole povážlivě děti a zpozorují při tom, že se od mnohých rodičů proti jejich vedení štve, jak se to nečůdka děje na venkově, udělají nejlépe, dají-li své třídě za úkol: »Jak bych si vedla já, kdybych bylo učitelkou?« Poznají potom v takových případech, že se děti neobyčejně horlivě zastávají přísnosti a že jsou takto písemně pro to, proti čemu samy bojovaly, pokud se těmi otázkami zabývají naivně jen se stanoviska své vlastní obrany. Názory, které děti naznačí, možno pak rozmluvou ještě dále dotvrditi a upevniti, při čemž se musí stále hleděti k tomu, aby byl učitel s vlastním míněním zdržliv, za to však aby se tak dotazoval a tak rozhovor točil, aby se vyspělejší a vážnější v třídě dostali k tomu, aby se vyslovili a vyznali.

Jistý ředitel školy ve Worcestru napsal kdysi: »Bude-li se učitelka jen po tři měsíce řídití cele myšlenkou, že chce, aby se děti samy ukázhovaly, místo aby jim kázeň zvenčí ukládala, bude mít rozhodně úspěch. Ať se děti zaručují za svou čest a budou státi na pravé straně. »Public feeling« třídy těch pár klacků, kteří jsou mezi nimi, umlčí. Všecku svoji námahu věnuje živlům dobrým, dočkal jsem

Kdybychom se chtěli tázati každého, kdo má dnes plná ústa »sociální pedagogiky«, co si o ní vlastně myslí, přišel by mnohý do velikých rozpaků — jisto však jest, že ten výraz znamená ve svrchu naznačeném smysle náramně konkrétní a pilný úkol: ušlechtit sociální instinkty školákovy a učiniti z nich pedagogické posily. To je tím důležitější, že právě v tom období mládí, kdy hodně vzrušují všechny sociální tendence, je nejlepší příležitost vkládati do duší sociální základy občanské odpovědnosti; již v 16. a 17. roce nastává zase tendence k izolování: tvoří se zcela individuální přátelstva, která stádní život rozbíjejí; také začínající citění erotické odvrací jedince od pouhého koncentrování na kamarádství a docela jiné zájmy posouvá do středu jeho duše.

b) Výchova k vzájemné podpoře.

VÝCVIK V ODPOVĚDNOSTI. Ať se učitel jakkoli staví k americkým podnětům svrchu zmíněným, může se naučiti mnoho pravého umění vychovávajícího ze studia všech těch pokusů, jimiž lze cit mládeže pro sociální odpovědnost jistě trvale budit a rozvíjet. Uvidí, jak působí na mladistvé duše čest z odpovědného postavení, jak spojená s ním

se toho, že se špatní mlčky k nim připojili a svého cíle se vzdali. Neměl jsem nikdy třídy, v níž by nebylo možno tři čtvrtiny jich přivést na stranu učitelovu. Tiché smýšlení této většiny uklidní a zkrátí menšinu.«

důvěra povznáší a jak otevření spořádaného oboru působnosti oživuje přičinění a ochraňuje je od zvrácených cílů. I tam, kde se proto učitel nechce nebo ještě nechce rozhodnouti zavést onen celý systém, měl by přece té pedagogické základní myšlenky co nejvíce využití: totiž zrovna vzpurné žáky nebo skupiny žáků léčiti tím, že jim svěří nějakou úlohu co do pořádku nebo odpovědnosti za ostatní. Rev. Lyttelton, správce anglické výchovny Eton, tvrdí: »Jakmile se žákovi svěří nějaká odpovědnost, pohne se v jeho duši nesobeckost.« A soudce Lindsay z Colorada řekl právem, ať se dají zbloudilým hochům jen pravé úkoly pro jejich silný pud po činnosti, »a udělají si z hájení pořádku svůj sport.« Lindsay odstranil užitím této zásady úplně krádeže mladistvých tlup v Denveru. Jmenoval lupičskou bandu chlapců »Denverskou občanskou gardou« a udělal tak z chlapců vášnivé strážce pořádku. *) Když učitelský sbor v »Tom Browns Schooldays« stojí zcela bezradně před kousky Tomovými, praví ředitel: »Nu — musíme mu svěřiti starost o nějakého jiného hochu.« A to se stane s nejlepším výsledkem. Tom si začne všimati svého celého jednání s vyššího sta-

*) Připomínáme si tu Goethova slova o využívání samostatnosti u dětí (»Wahlverwandschaften«): »Člověk koná velmi rád, co je dobré, účelné, jen když se k tomu může dostat; činí to, aby měl co dělati, a nepřemýšlí o tom více než o pošetilých kouscích, jež podniká z lenosti a z dlouhé chvíle.

noviska. Vzpomeňme si na náhlý obrat Shakespeara prince Jindřicha, když se neočekávaně stane králem a probudí se k plnému vědomí své odpovědnosti. Každý statný hoch je takovým princem Jindřichem: musí se mu jen ukázati jeho království. A co se týká d a v u, je zajímavé viděti, jak si ve chvílích nevole a útlaku volí často pochybné charaktery za vůdce — v dobách plné občanské svobody však sahá většinou s pravým instinktem po charakterech pevných a bezvadných: i tu je to cit odpovědnosti, jenž činí divy, jenž však za vlády autokratického útlaku může býti zcela ochromen.

School-city-systém vychází tedy úplně ze správné myšlenky spolčiti se s mocnou výchovnou mocí »třídního ducha«, ji takřka oficiálně uznati — ale zároveň jí dáti o d p o v ě d n o u a spořádanou organizaci a získati ji pro pořádek tím, že se jí svěří dílo pořádku, místo aby se z jakékoli účasti na pořádku vylučovala a tím se ovšem z jejích sil dělali strůjci poruch, organisovaného odporu a revolucionářského nepořádku. School-city-systém je též princip, jenž dal Římanu a Angličanovi všechny úspěchy jejich kolonisace, je to též princip, podle něhož Ivan Hrozný svěřil obávanému loupežníku Jermakovi dobytí a hájení Sibíře a jímž v naší době armáda Spásy dosáhla svých největších pedagogických úspěchů: Poznáme pozitivní síly, které stojí často za odbojem, a získáme je pozitivními úkoly; určíme dřívější hříšníky k to-

mu, aby pomáhali jiné zachraňovati. Nic tolik člověka nespojuje s mravním pořádkem, jako když pro něj musí něco činiti. Použijme tohoto obecného stanoviska na několik zvláštních případů: dejme tomu na př., což bývá časté, že se učitel doví, že některý hoch, kde jen může, vybírá ptačí hnízdečka. Zavolal bych v tom případě kluka k sobě a oznámil bych mu, třeba za přítomnosti několika jiných, že chci založit při škole spolek proti týrání zvířat a on že má převzít předsednictví — předně pro svou výbornou znalost místní, za druhé, aby mohl své hanebnosti trochu napravit. Není pochyby, že bude mít nový spolek nepřekonatelného předsedu. Také bude takovým spolkem mezi žáky nepoměrně lépe postaráno o podporu ochrany zvířat než tím, že budeme vyhrožovati školními tresty vyběračům hnízd.

Dejme tomu dále, že učitel doslechne, že je ve třídě několik starších hochů, kteří zanášejí sprostý tón o pohlavních věcech do školních hovorů; tu je mnohdy náramně účinné, když se takoví pozvou k soukromé rozmluvě a svěří se jim čistota třídy, při čemž se jim ještě zvláště podotkne, že sice víme, že i lepší živly v jisté bezmyšlenkovitosti poklesly a ošklivěji mluvíly než jednaly, že však musejí míti na paměti, že jsou mezi spolužáky velcí slaboši, kterými by mohl lehkomyšlný tón nadobro otrásti. Že máme naprostou důvěru v jejich vliv v třídě a že se budeme těšiti, podaří-li se jim ony věci zarazit. Nemáme-li k takovým žá-

kům vůbec důvěry, musíme se obrátit na několik lepších žáků, aby ti se pustili do boje proti oněm vlivům. Ti ať pak vedou svůj zápas proti necudnosti bez organisace nebo jako tajný spolek. Jak je potřebno takové přispění žáků samotných, to ví každý. kdo má ponětí o věcech, jež vnikají dnes již do nejmladších vrstev žáků. Rozprodávání nemravných fotografií a spisů na př. ve vyšších školách mnohých velkých měst budí opravdu hrůzu. Tady se nápravy a zabezpečení nedosáhne školní policií, nýbrž jen tím, že budeme jednat preventivně, pečovat o duši a budit pedagogickou součinnost žáků samotných. Pedagogická obrana v tomto oboru jest ještě skutečně v plénkách, kdežto nebezpečí již vzrostlo v pravý mor. Videant consules!*)

*) Pedagogického stanoviska zde objasněného by bylo dbáti také při zakročování proti každému jinému druhu zlých návyků, uličnictví, chození do hospod atd. Ovšem se tu nesmí nikdy zapomenouti, že tu nejde o hlídače a uda vače v starém smyslu, nýbrž o povzbuzení žáků k vzájemné pomoci a výchově i v tomto oboru. V některých katolic kých ústavech jsou zavedeni tak zvaní »andělé strážci«. — Každé dítě je za některé mladší jaksi odpovědno, t. j. musí mu pomáhati zachovávat věci v pořádku, může je v kázeň ských případech zastávat, má se však co nejvíce přičiniti, aby jich nebylo. Bylo by v mnohých případech zoufalé lenosti nebo vyrušování žákova snad nejlépe, jmenovati mu několik »andělů strážců«, t. j. svolati několik kamarádů a říci jim: »Poslouchejte, nechci toho a toho pořád trestati a volati k pořádku, nejsem přece žádný strážník — nemohli byste se ho trochu ujmouti, snad mu schází dobrý přítel, odkud jen to jeho celé malátné a neradostné počínání? atd,

Nemám pochybnosti, že systém vzájemné výchovy, jak se ho kdysi Bell a Lancaster v Anglii, jakož i pater Girard ve Friburku zastávali, zaujme ve škole budoucnosti zase velké místo, nejen protože má se stanoviska pedagogické techniky ohromný význam*) (pro to jako by naše vědecko - abstraktní pedagogika neměla bohužel vůbec porozumění), nýbrž i proto, že v sobě tají plno etických sil výchovných. Tím že tento systém myšlenku vzájemné pomoci uskutečňuje především jen v oboru intelektuálním, podává zároveň nejmakavější podněty, klásti v etických věcech opravdu vážnou kamarádkou pomoc na místo zpupnosti, lhostejnosti nebo nepřátelství. P. Girard praví o té vyučovací formě právem:

Nic není potěšitelnějšího na světě, jako viděti hodné dítě, obklopené jinými hodnými a živými dětmi, které se přičiňuje své přátele poučiti, kterému jest u nich vše důležité, kterému na jejich pokrocích záleží, které se těší z jejich dobrého chování, které jejich chyby brzy mírně, brzy vážněji kárá, ale přece zůstává trpělivé, i když se tytéž mladické chyby neustále opakují, a které se konečně po ukončeném vyučování vrací k své vlastní práci, docela nenáročně, jako by bylo neučinilo nic než něco zcela obyčejného. Toto divadlo mi kdysi tanulo celé dni před očima, povznášelo mě a

*) Vzdůst šplhavosti na našich školách ve spojení s pouhým systémem konkurence ve výkonech, jenž vzájemnou pomoc dokonce zakazuje, místo aby ji opravdu pedagogicky organizoval, náleží k nejvážnějším kapitolám problému »škola a charakter«.

získalo mě úplně pro vyučovací formu, která může dáti mladistvé mysli nejkrásnější křesťanský směr.«

Na jiném místě mluví Girard o tom, že se mládež takto učí užívat lidských svých předností a své moci. Právě toto »lidské« využívaní vlastních předností by mělo vniknouti i do ostatního společenského žití mezi dětmi a stavěti princip solidarity místo opouštění a izolování. Jak nemilosrdny jsou na př. děti ke kamarádům, kteří tíže pochybili, na př. dopustili se krádeže. Poznám jsem srdečného a nezkaženého chlapce, který byl ve své třídě pro drobnou nerozvážnou zpronevěru nadobro dán do klatby a tím teprve dohnán ke zpustnutí. Jak je to potřebné při všem zachování charakterního a neporušitelného úsudku naváděti spolužáky, aby kamarádsky podporovali a znova získávali takového pobloudilce, a čeliti při té příležitosti vůbec pořádně farizejství. Jak důležité bráti hrdopýškům jejich pyšnou jistotu a připomínati jim, jak jsou snad v jiných směrech charakterově slabí, kde by onen při zkoušce obstál atd. Takto nabádati děti je mnohdy důležitější než všecko zachraňování. Profylaxe mladického zločinu má zde své nejlepší »příležitosti.«

V souvislosti s tím budiž poukázáno na tři novější spisy, v nichž všecky ty principy výchovy k odpovědnosti, jež jsme v předcházejícím vysvětlili, docházejí na zvlášť poučných příkladech

objasnění: 1. »Klassengemeinschaftsleben« od C. Burkhardta (Berlín-Zehlendorf 1911), 2. »Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt« od Jana Langermanna (tamže), 3. »Erziehung zur Menschenliebe und Helfersystem« od prof. Ericha Bechera, Langensalza 1914.*) Ve všech těchto spisech se podávají velmi zajímavé zkušenosti s prováděním pedagogické péče žáků morálně vyspělejších o slabé. V Burkhardtově třídě (Basilej) stanoví v určitých případech třída sama výchovného pomocníka (patrona) — jak pro ty, kteří jsou intelektuálně slabí, tak i pro ty, kteří jsou morálně nepevní. Burkhardt referuje, že se často patron na základě podrobné znalosti svého chráněnce obrací na učitele s prosbou, aby směl chráněnce postoupiti — patron že si s ním dá práci. Ve zprávě stojí:

»Sp. podává žádost a předčítá třídě zprávu o svém chráněnci W., jehož postoupení je zase nejisté. Na konci svých čtyř kvartových stran píše: Bylo by nejlepší, kdyby s námi mohl W. jíti do 3. třídy; neboť našel mezi námi dobré společnsky . . . Myslím, že se u nás cítí jako mezi svými nejlepšími přáteli. Kdybychom jej opustili, přišel by mezi docela jiné kamarády. Ti by si ho snad ani nevšíмали. Nikdo by se ho neujal a necítil by se tam ani doma. Bylo by to, jako by byl docela opuštěn. Ba, mohlo by se stát,

*) O obou spisech, zmíněných na prvním místě, podává souhrnnou a vysvětlující zprávu prof. Fr. Zimmer v malé knížce »Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule« (nakladatelství W. Spemanovo, Berlín).

že by musel ještě jednou opakovat. Mohl by zcela zchátrati a to by bylo smutné. Také bychom měli míti zřetel na to, že je sirotek. Nemá už otce, jen matku . . . Ovšem vím, že není tak pilný, jak by měl být. Ale zkusme to! Musí se potom náramně vzchopiti. Bude-li pak hodně pilný, ujmou se ho ještě více než dosud a budu mu pomáhati, jak budu moci.«

Burkhardt referuje dále o prohloubení lidských vztahů mezi silnými a slabými, které z takových poměrů vzniká:

»Viděti, jak je jeden z nejlepších žáků třídy s žákem nejslabším spojen takovým přátelstvím, to je radostné. Jak pečlivě si patron svého chráněnce hledí, jak přátelsky ho vede, jej v pozornosti udržuje, s jak ustarostněnou tváří ho vidí klopýtati, s jakou trpělivostí jej zase napomíná, jak vesele se s ním za přestávek a před vyučováním baví a jak vděčnou přítulnost mu tento dává na jevo! Nemusí-li W. opakovat, má za to děkovati především hodnému Sp.« Dne 12. listopadu píše: »Bg. s mým svolením ustanoven za patrona velmi dobromyslného a povolného souseda R., který je však trochu slabého ducha, podobně Bs. za patrona F. se slabou hlavou. Chráněnci se necítí snad poníženi, nýbrž vstupují s radostí do toho poměru; patroni však konají kamarádovi a třídě dobré služby. Již dříve vzal M., nejlepší hlava v třídě, z vlastního popudu svého nesmělého a nejistého souseda H. pod svá křídla a dodal mu odvahy a bujarosti; snad pochází myšlenka patronátu z jeho příkladu.«

Stejnou praksi vyzkoušel Langermann ve své pomocné škole; vykládá mezi j. tento případ (Erziehungsstaat str. 31 sl.):

»Když se jednoho dne k největší lítosti naší malé obce ukázalo, že asi 10letá H. má sklon ke krádeži,

prohlásila její vrstevnice a sousedka P. samovolně před celou třídou: »Vím, jak to uděláme. Jsem přítelkyně H. a chci ji každý den varovati, až bude dost silná, aby toho sama nechala.« A malá zachránitelka duší zvítězila; neboť později se to za mé doby již nepříhodovalo.

Kdo nevidí, že zde máme před sebou velmi významné začátky sociální a morálně - pedagogické školní reformy? Především zavedení opatrovnictví ve škole (u obou pisatelů docela nezávisle na mých podnětech) je svrchovaně důležitý krok, uvést školského ducha v souhlas s ideou opatrovnictví, která naši kulturu víc a více naplňuje, odstraniti ve školním životě zápolení, které kazí charakter, a správně využití výchovných sil, které jsou dány mládeži ve vystupňovaných pudech sociálních.*)

c) Kamarádství a přátelství.

SPOLEČENSKÉ ZPŮSOBY MEZI ŽÁKY. Téma »Jedinec a společenství v životě školním« není ještě problémem svrchu probíraným vyčerpáno. Nebezpečí společenského života nevězí nikterak jen ve vyličeném nekontrolovaném působení davu na nechráněného jednotlivce, nýbrž i v obcovacích zvyklostech jednotlivců mezi

*) V Becherově svrchu citované knize vykládá se o velmi zajímavém pokusu v pařížské elementární škole, spojití dívčí školy se školou pro malé slabomyslné a naladiti dívky zvláště nadané k tomu, aby pečovaly a zabývaly se těmi malými.

s e b o u. Kterýsi anglický pedagog řekl právem, že morálka, která se vytváří v »žákovském stádě«, se úplně rovná primitivní morálce divokých kmenů. To platí vskutku o mnohých zvyklostech pomsty, hněvání a vyhazování a je velmi potřebno, těmto zvyklostem čeliti nejen tam, kde se projevují jako zjevy explosivní a volají po disciplinárním zakročení, nýbrž i předcházením. Pisatel o metodách a příkladech pro zakročování právě v tomto směru pojednal podrobně ve své »Jugendlehre« a obmezuje se proto v této souvislosti na to, že dává radu: Nekažme ani zde jen snad trpělivost a odpouštění, nýbrž ukazujme, jak přemožení pudu po pomstě představuje dokonalou nezávislost na příkladě druhého a neochvějnou pevnost vůle. Při vyučování ve vyšších třídách by se měl čísti mnohem více *Epiktet* a *Seneka*; s tím by se pak mělo spojití probírání jistých problémů sebevýchovy v přemáhání vášní a rozmrzelosti. Mladí lidé jsou pro rady o kultuře nitra většinou' vnímavější, jsou-li vysloveny od starých Řeků a Římanů, než když pocházejí z hodiny náboženství. S tím se musí počítat. Možno tím připravit i půdu i učiteli náboženství.

ETIKA PŘÁTELSTVÍ. V této souvislosti by neměl učitel také opomíjet všímati si problému **p ř á t e l s t v í** — je málo témat, jež, jako toto, probouzejí četné vlastní zkušenosti školní mládeže a dávají tolik příležitosti dotknouti se základních otázek co

do znalostí lidí a zacházení s nimi. Je vůbec psychologicky velmi radno, také všeobecně etické rozhovory navazovati vždy na vztahy, jež jsou právě v popředí příslušného věku. Tak možno do kapitoly o přátelství vložit celou etiku. Při probírání tohoto tématu bylo by lze asi tyto zřetele zdůrazniti: Které úvahy mají být závažné při umlouvání přátelství? Na základě kterých vnějších známek, kterých zvyků a vlastností smí se pojmouti důvěra k někomu? Čím se zvrtnou mnohá přátelství? Následující rady by bylo třeba podrobněji odůvodniti: Nemáme svou radu a přesvědčení druhému příliš horlivě vnucovati a chtíti si hrát na osud. Nejlepší pomoc, kterou můžeme příteli dáti v těžkých chvílích, záleží vždycky v tom, abychom jej zbavili všech ilusí o sobě i o jiných a přiměli jej k tomu, aby přistupoval k svým rozhodnutím vždycky se zřením ke všem příslušným reálnostem. Proto je docela nesprávné, přítele ze šetrnosti obelhávati. Při vzájemném vychovávání má se dbáti důležité pedagogické pravdy, že člověk může přemoci své slabé stránky jen skrze své silné a že se proto musí hana vždycky spojovati s uznáním velkých rysů u druhého a musí se ukazovati, kolik se kdo může od něho naučiti a kolik se již naučil. Citlivost je známkou, že člověk v přátelství ještě příliš hledá sebe sama. V pravém přátelství se nepočítá, neptá se pořád, zda druhý dosti obětoval, nýbrž, zda člověk sám dospěl k onomu pravému přátelství, které »nehle-

dá svého«. Zde platí Goethův výrok: »Když tě miluji, co je ti po tom?« Právě v mládí je dobře, aby si člověk volil pro styk nejen duše spřízněné, nýbrž i povahy zcela opačné. I když nemůže s takovými povahami nikdy opravdu zdůvěrněti, je takový styk velmi důležitou korekturou pro vlastní jednostrannost a nezbytným školením pro pozdější život, protože si nemůžeme zajisté vždycky vybrati ty, s nimiž musíme denně žíti a pracovati. Nutno se učit přizpůsobovati, žíti v míru s temperamenty protivnými, snášeti s láskou a dobrým humorem zájmy a názory jiného směru, protivné zvyky a popuzující zvláštnosti — při čemž by se měl každý vždycky tázati: Kolik shovění potřebuji já sám od jiných?*)

Také o »etice kamarádství« na společných cestách by bylo třeba zde promluvit. Pojem »dobrého kamaráda« by se měl z mladých lidí vylákati a rozvinouti do jemnějších důsledků. Pisatel našel v orgánu nějakých turistů tuto výtku jednoho důstojníka mladíkům: »Kamarádství jste ještě nedokázali. To jsme my důstojníci docela jinak cítili. Pomyslete na tu noc. Stálé povídání. Tolik unavených hochů by bylo tak rádo spalo. Ani dost málo jste se na ně neohlíželi. Pořád a pořád jste povídali, smáli se a tropili nesmysly . . .« V rozhovoru o takových zdánlivých maličkostech je

*) Messmer vypisuje ve své knize »Základy obecné pedagogiky a morální výchova« (II. díl, sv. II., str. 667 sl.; Lipsko 1909) větší počet zajímavých písemných odpovědí starších žáků na otázku, které motivy je pohnuly k přátelskému svazku a které k zrušení přátelství. Takové otázky lze za úvod etických rozprav velmi doporučiti.

dáno vskutku mnoho příležitosti ku vzdělávacímu působení. Viz i další kapitolu!

Emersonovy essaye o přátelství, jakož i kapitola o přátelství v »Bekenntnisse einer schönen Seele« od slečny z Klettenbergů obsahují mnoho jemných a závažných myšlenek pro celý tento obor životní. Také Ciceronův spis De amicitia nabývá zcela nového zájmu, navádíme-li žáky, aby své zkušenosti porovnávali s hledisky tam postavenými.

Podříditi povinnosti z přátelství oněm vyšším zákonům, jejichž porušení by muselo zničiti i etické základy přátelství samotného, mělo by se na konci těchto úvah důrazně žádati: »Vyjdi ze své vlasti a ze svého přátelstva do země, kterou ti ukáží«, tak praví Jehovah k Abrahamovi. Jen kdo oně vyšší oblasti ve věrnosti stojí, může také být věrným přítelem. Kdo pro přátelství klame, ten bude i přítele klamati.

d) Silní a slabí.

Podobnost přirozené »žákovské morálky« s morálkou primitivních stupňů kulturních ukazuje se zvláště v poměru silných k slabým. A přece leží idea rytířskosti často i v duši rváčů zdánlivě nejhrubších připravena a potřebí ji jen probuditi a podnítiti. Jest úžasné, kolik příležitostí k zakročení proti naivnímu egoismu silných dnes ještě ujde pedagogům. Pisatel měl často příležitost, zvláště ve Švýcarsku pozorovati menší i

větší výlety. Skoro napořád mu byl při tom nápadný úplný nedostatek navádění k rytířskému ohledu na slabé: učitel »letí« s nejlepšími běžci vpředu, časem se ohlédne s hlasitým rozkazem vzad, aby si opozdilci pospíšili — o nějaké výchově účastníků k sociální kultuře není však řeči. Že se máme již při vypracování rozvrhu k takovému opravdu »společnému« výletu, pokud se dá v třídě k diskusi, řídití výslovně ne nejlepšími běžci nýbrž výkonností slabších, mělo by být samozřejmé. Na pochodu se vyskytnou četné příležitosti postarati se při volbě tempa soucitně o slabé, ano, postavit je v čelo průvodu, aby udávali tempo a nebyli stálým opožďováním deprimováni. Při větších výletech nadhodíme robustnějším, aby druhým něco pomohli nésti. Při tom vytkneme, že to je právě známkou opravdu silného, že nespotřebuje všecku sílu pro sebe, nýbrž má přebytky pro ostatní. Že je proto ideál nejvyšší mužnosti vždycky spojen s požadavkem rytířské úslužnosti. Působme též se vši energií proti bezmyšlenkovitému pohrdání nebo zlehčování tělesně nebo duševně nějak slabě nadaných, tím že upozorníme, že u tak zvaných silných sedí slabost nebo defekt jen na jiném, méně viditelném místě; že s tělesnou nebo rozumovou slabostí jsou často spojeny vznešené vlastnosti charakterové a pravá vnitřní síla, kdežto fysicky silní nebo duševně vynikající jsou stále v nebezpečí potomního zpyšnění, sobeckosti a nevázanosti — tyto vlastnosti však

že vedou zhusta ke zkáze charakteru a ku všelike vnitřní slabosti. Pročež že se musí »silný«, aby své slabosti vyrovnal, cvičiti neustále právě v těch vlastnostech, které jsou jeho nadání více vzdáleny. V tomto oboru se najdou četné příležitosti k sociální a k »státoobčanské« výchově.

8. VÝCHOVA POLITICKÁ.*)

POTŘEBA POLITICKÉ PEDAGOGIKY. Dvě velké dějinné nutnosti stojí za hnutím pro státoobčanskou výchovu: předně potřeba, na místo pouhých instinktivních pojítek nebo donucovacích metod, které dosud udržovaly v souladu jednání jedinců s blahem obecným, postavit hlubší a duševnější poměr jednotlivce k státu; za druhé potřeba vyvoditi pedagogické důsledky z demokratického vývoje a zajistiti politickému hlasovacímu právu také politickou schopnost k hlasování, jakož i vědomí občanské odpovědnosti.

NEDOSTATKY NAŠÍ LITERATURY O VÝCHOVĚ STÁTNĚ OBČANSKÉ.)** Rychle vzrostlá lite-

*) Ten rozsáhlý problém nelze ovšem následujícími krátkými úvahami vyčerpati: Vytkneme zde jen několik psychologických a etických základních otázek celého toho pedagogického úkolu. Několik dalších prakticky pedagogických poukazů najde se v odstavcích o »Samosprávě zá-
ků«, jakož i v pisatelově knize »Politische Ethik und politische Pädagogik« (Mnichov 1919).

**) Nejcennější jsou novější spisy z literatury státně občanské (srv. zvl. Rühlmanna, Vogla, Neubauera) tam, kde se využívá státovědy za syntetický princip pro celou řadu oborů (v dějepise, němčině, zeměpise, matematice). Nejde o to, aby se učivo, které tu jest, ještě zbytečně rozmnožovalo, nýbrž aby se oživilo, co již je dáno, aby se to shr-

ratura o státně občanské výchově jeví tytéž vady, které se naskytují skoro ve všech moderních snahách reformních v oboru výchovy: Předně se očekává příliš mnoho od speciálního pedag. projednání, místo aby se v politickém rozkladu spatřoval jen příznak hlubšího duševního stavu, ježž možno léčiti jen na podkladě základních sil charakteru. Za druhé se přepíná výchovný význam pouhého poučování — jako by Občanský zákoník neznali nejlépe právě ti, kteří chtějí jeho paragrafy obcházeti. Lepší znalost nejdůležitějších fází vývoje a zařízení vlastního státu je zajisté nevyhnutelná. Státně občanské učivo však, jež se dnes školám a seminářům podává, znamená přepínání, z něhož je zrovna úzko. Taková všehochuť suchých jednotlivostí je nesmyslným přetěžováním paměti a musí mládeži ten celý předmět již napřed znechutiti. Jakou státně pedagogickou cenu mají mít všechny ty podrobnosti o daňové politice, celním spolku, dělnickém pojišťování, právním řáde atd., které jsou vypracovány v nových příručkách státoobčanské nauky? Již samým takovým nakupením se osudně zanedbává hlavní požadavek politického vzdělání, totiž soustředění na věci podstatné. Státně občanské vyučování by přece mělo zrovna širokými obecnými hledisky nebo připětím k ožehavým otázkám přítomnosti napomáhati k tomu, aby se politicky cenný skut-

nulo a spjalo s vyššími hledisky — o to jde. Speciální informace ať se ponechá dobrovolné činnosti žákovských sdružení.

kový materiál z obrovského množství námětů, jež jen zatěžují paměť, vybral a žák se upozornil na pomůcky k takové informaci, místo aby se jeho hlava přecpávala věcmi, jež ho nemohou ani dost málo zajímati. Za třetí konečně pohřešuje se v literatuře o státoobčanské výchově nápadně propracování základních otázek: Ani pojem pravého státního občana se prohloubeně a konkrétně neobjasňuje; mnozí skladatelé státoobčanských spisů zůstali sami ještě docela straníky a pokládají úplně naivně svoje vlastní politické nazírání za jediné patriotické, schází jim to, co jmenujeme ú c t o u p ř e d o p a č n ý m m í n ě n í m, jak se jeví třeba u vzdělaného Angličana jakožto výsledek jeho celého sociálního vychování, jeho způsobů společenských a jeho chování při hrách, zjednávajíc r e á l n o s t i v š e h o, c o j e m i m o j á, uznání vůči protistátní zaujatosti toho já. U nás se ještě neuznává, kolik povznešenosti nad zastaralý stav našeho veřejného života k tomu patří, aby se člověk prodral k podstatě státní kultury, kterou možno chápati jen jako pravý opak »l'état c'est moi«; politická vyspělost se začíná v té míře, jak se počítá s tím, že je tu »druhý«; živ a zdrav zůstane stát jen neustálým splýváním protiv, tvůrčí syntesou starého s novým, setrvačnosti s pokrokem, autority se svobodou, víry s vědou, vlastního s cizím; k německému osamocení došlo z nedostatku vůle k syntesi, na venek i uvnitř. Pro četné Němce se vyčerpává

pojmem státně občanského smýšlení pořád ještě příchylností k státu vzniklému a k jeho zástupcům; je u nás ještě málo loyality a piety k nositelům státu vznikajícího a práva se rodícího; tím se zase snaživé třídy svádějí k tomu, aby ani ony nedbaly v boji o své právo na historické souvislosti životní. Nebo si někdo myslí, že je již dobrým občanem státním, když hledí s bezohlednou silou bojovnou proniknouti se svým vlastním pojetím o blahu státu, kdežto přece pro trvání a pokrok ve vývoji státu není nic důležitějšího, než abychom se učili pěstovati mravní společenství s těmi, kteří zastávají jiné mínění o blahu státu, než je naše. Měli jsme v Německu najednou výchovu k státní kultuře, dříve ještě než jsme si pořádně odpověděli na otázku: Co je vlastně státní kultura? Prohloubené a přece konkrétní definice o podstatě politického umravenění jsou nutny, aby daly vychovateli přesné představy o cíli, bez nichž nemůže pracovati. — Musí se sáhnouti po skryté etice, která tkví v slově »státoobčanský« a kterou si zrovna tehdy uvědomíme, představíme-li si všecku míru sociální nekulturnosti, jež se projevuje v našich stranických a třídních bojích, jakož i v našich náboženských rozmíškách.*) Z oné utajené politické etiky nebylo

*) Jednoho anglického vůdce dělnictva chválil tisk jeho protivníků, že v nejostřejším zájmovém boji zůstal vždy »citizen«, t. j. že hájil zájmů své třídy tak, že nestavěl část nad celek a že nerozbižel mravní jednotu mezi třídami.

novější literaturou o státně občanské výchově ještě takřka nic vytěženo. Tu čekají velké úkoly.

SOCIÁLNÍ VÝCHOVA A POLITICKÁ VÝCHOVA. Organizaci pracovního společenství mladistvých označil **Kerschensteiner**, budovatel mnichovského školství obecného a pokračovacího, za hlavní prostředek výchovy státně občanské.*) Dále byla doporučována samospráva žáků a chlapecké klubovnictví podle amerického vzoru za vhodné cvičení pro státně občanskou odpovědnost. Oba návrhy patří nepochybně do metodiky státo-občanské pedagogiky. Nesmíme se však také oddávati ilusím o dosahu těchto výchovných prostředků. Jsou dobré přece jen především pro výchovu sociální a plní tím zajisté nezbytnou funkci přípravnou; zda však tato sociální výchova vede také ke skutečnému státnímu smýšlení, to závisí přece zas na mnoha hlubších vlivech. Či snad může pouhý cvik v kolektivním pracovním společenství a samosprávě vskutku ochrániti mladého člověka od toho, aby v pozdějším životě neutonul docela v hospodářském a politickém egoismu družstevním? A nemůže se člen ›school-city‹, jenž se učí svůj egoismus ukáznovati poslušným podřizováním vůli třídy, právě tímto školením státi poslušným služebníkem nějaké hospodářské kliky nebo politické strany?

*) Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1909.

Mezi pouhou s o c i á l n í výchovou a s t á t n í výchovou jest ještě ohromný rozdíl! Ba, nesmíme si zatajovati, že pouhá sociální výchova, jež v mladém člověku rozvíjí jen všeobecné k o l e k t i v n í city a schopnosti, znamená dokonce nebezpečí pro rozvoj pravého státního smýšlení. Neboť takové státní smýšlení vyžaduje přece zase e m a n c i p a c e jedincovy od užších sociálních svazků a zájmových společenstev: Státní k u l t u r a vychází z docela jiných dispoic duše, než jak se vytvářejí v jednoduchém kolektivním soužití. Sociální výchova, kterou koná pracovní společenství, je přece především jen výchovou k snášelivosti s lidmi stejných snah a stejného smýšlení; státní kultura však je jednotou protiv, a to jednotou protiv co do vitálních zájmů a přesvědčení životních. Tuto podstatu politické kultury na rozdíl od pouhé jednotnosti stejnorodého musíme mít pevně před sebou, chceme-li obtížnost státně pedagogické úlohy poznat v celém rozsahu. E r o s a s t á t mají co činiti se s p o j o v á n í m protivných sobě ž i v l ů — tímto výkonem přesahují daleko každý jiný způsob zespolečenštění; ovšem potřebují oba ještě součinnosti jakési vyšší lásky, aby protivy jí spojené zůstávaly skutečně při sobě a aby se v působení doplňovaly: Pouhé politické instinkty mohou stát stejně těžko udržeti jako nedovedou pouhé erotické instinkty založit

trvalého společenství obou pohlaví. Pevné spojení s lidmi jiného smýšlení a jiné vůle může způsobiti člověk jenom důkladným přemožením naivní sobeckosti a samostačnosti. Z toho důvodu je pravé státní smýšlení, čím silněji se život diferencuje, tím víc právě odkázáno na spásné síly křesťanského náboženství. Bez toho budou odpudivé síly mezi protivami vždycky silnější než pouhá vnější pojítka.

Třebaže jsou tedy pracovní společenství a samospráva žáků velmi důležitý jako cvičiště pro všelijaké státně občanské schopnosti a praktiky, nevystačují pro vlastní problém — jedinou příležitost k p ř í m é m u výcviku ve státním smýšlení podá ve školním životě nanejvýš ještě h r a: zde na sebe narážejí přímo nejsilnější vášně a zájmy, zde se každý naučí zacházeti s protivníkem naprosto ›fair‹ a pokládati jeho práva za stejně svatá jako svá vlastní. Každý Angličan ví, kolik politické kultury mu dala pedagogika jeho mladistvých her. Ani ten výcvik ve spravedlnosti, který umožňují školní soudy, nevyrovná se státoobčanským výchovným silám hry; neboť obžalování při soudě školním nejsou osobními a věcnými protivníky soudících.

Jediná další příležitost ke ›gymnastice smyslu pro spravedlnost‹ v životě školním záleží ještě v tom, že navádíme chovance, aby byli k charakterům, jež jsou jim nesympatické nebo zastávají názory opačné, tím loyálnější a zachovávali

k nim rytířský vztah. To rozvíjí »státotvorné« schopnosti, protože to zjednává jednotu mezi protivami.*)

Návodem k snášlivosti vůči těm, kteří jinak smýšlejí a něco jiného chtějí, není ovšem ještě podstata politické výchovy vyčerpána. Teprv organisující myšlenka nejvyššího celku, jemuž všechny jednotlivé cíle mají sloužiti, soustřeďuje státní smýšlení a povznáší je k naprosto jasnému uvědomění. Při politické kultuře jde na rozdíl od pouhé sociální kultury o pořad sociálních účelů. Ale jak se pro ten pořad získá rozháraný a roztríštěný člověk? Platonova odpověď na to platí pro všechny časy: V každém jednotlivci samotném musí se napřed upravití správný poměr všech dílčích funkcí k vedoucí ideí rozumové, musí se přemoci ochlokracie vášní, odkliditi nevázanost samozájmů — potom se bude snažiti charakter takto organisovaný vědomě i nevědomky o uskutečnění stejného pořádku i v životě spole-

*) Všecko, co jmenujeme rytířskou výchovou a co je svrchovaně významné pro zachování státní jednoty mezi velkými boji zájmů a mínění, záleží zajisté také v zajištění společenství i při roztržce a v péči o protivníka i v samém boji: Každý se tu zavazuje bojovati věcně, protivníka osobně neponižovati, jeho věc nezkreslovati, nad jeho porážkou nejásati — zkrátka omezovati boj svědomitě na čestné měření sil nebo argumentů. V tomto smysle by bylo třeba mluvíti také o rytířské diskusi a polemice. Učitel musí zde dávatí příklad v tom, jak mluví o politických názorech odlišných a jak se snaží s nimi vyrovnati.

čenském a zařídí a upraví své politické jednání podle podobnosti vnitřního života. Potom potřebí jen ještě, aby k tomu přistoupilo jednoduché státně občanské poučení, jež pak učiní vnitřní návyk na pevný pořad životních účelů prospěšným i pro konkrétní úsudek politický.

BUZENÍ ZÁJMŮ PRO POŘÁDEK A ZÁKON. Velmi důležité jest, symbolicky působícími drobnými příklady vzbuditi u mladého člověka zájem pro to, aby se cítil a jevil sám nositelem a rozmnožovatelem státního pořádku, aby na př. u okénka na poště zachovával přesně pořadí, byť měl možnost odstrčiti malého šestiletého chlapce, jenž pak tímto příkladem zví, že se právo smí ohnouti, jen když má někdo silný loket. Upozornění, aby se mladí lidé při jízdě po dráze neroztahovali po pohovce, aniž si podloží pod boty papír, může se jim státi pravým osvícením v době, kdy lidé na nic nemyslí při zacházení s veřejným majetkem, atd. atd. Správná morálka daňová se nejlépe připraví buzením svědomí v takových zdánlivých maličkostech. Vědomí odpovědnosti před veřejnými poměry, opravdový respekt před zákonem, nevázaný na žádný dohled, dochází konečně podpory i praktickým cvikem mládeže v samosprávě. (Víc o tom v příslušných kapitolách této knihy.)

UTUŽOVÁNÍ OSOBNÍHO CHARAKTERU. V literatuře státně občanské výchovy se sociálně pedagogická stránka příliš jednostranně zdůrazňu-

je: A přece je při podmaňující moci užších sociálních zájmů skutečná věrnost obecnému blahu jen tehdy možná, byla-li cvičena síla a odhodlanost říci nikoli a stát sám. Ba stát sám potřebuje lidí, kteří mají odvahu naproti vášním okamžiku hájiti hlubší fundamentum regnorum — proto také je, ať to zní sebe protismyslněji, nejdůležitějším požadavkem státoobčanské výchovy pevné poutání osobního svědomí k nejvyššímu dobru i nad státem. Antigona, strážkyně mravních mocností, a nikoli Kreon, jednostranný zastánce pouhé povrchní politické účelnosti, zastupuje také pravé zájmy živé státní moci.*)

POUČOVÁNÍ. Odmítnutím svrchu naznačených přemrštěností nezamítá se ovšem každý způsob politického poučování. Jde jen o to, aby místo suchého vypočítávání zákonů a zařízení byly předváděny především ty skutečnosti, které přispívají k buzení svědomí, k rozšíření sympathy, k oživení smyslu pro spravedlnost. (Sociální poměry, dělnické hnutí, vzájemné doplňování ras,

*) Je tudíž humanistická výchova v nejhlubším smysle, t. j. výchova k lidskosti, také nezbytným základem politické výchovy a zároveň vyvažuje zúžení duše pouhým státoobčanstvím. Státní občan jako poslední cíl výchovy značí také odduševnění státu. Srovn. k tomu R. Seitschick, *Der Staat und was mehr ist als er*, C. H. Beckovo nakladatelství, Mnichov; L. v. Wiese, *Gedanken über Menschlichkeit*, Berlín 1916; A. v. Gleichen-Russwurm, *Der freie Mensch*, Berlín 1918.

dělba práce ve světovém hospodářství, vzájemná závislost národů.*)

Budme u mládeže zájem o živé problémy a podněcujme tím touhu po vhodné věcné informaci. Právo trestní a civilní na př. poskytují plno témat, jež možno s psychologického a etického stanoviska učiniti zajímavými (trest smrti, smysl trestu, přičetnost, nekalá soutěž, selské procesy, narovnání a smírčí soud). V Americe přichází časem v malých městech soudce mladistvých do školy obecné a má přednášku o zákoně a jeho porušování a spojí s tím zcela určité případy ze své praxe. Učitelé a učitelky by mohli v tomto smyslu promlouvat o případech z přelíčení u soudů pro mladistvé, při čemž by pak také bylo dobré vylíčiti všecky ty sociální poměry, nahoře i dole, které značí vážné pokušení pro slabé charaktery. Rozviňme dále problém »demokracie« a uveďme spravedlivě všecko pro a proti od Platona až do dneška (Nietzsche), promluvme o násilné a nenucené metodě společenského pokroku podle Bur-

*) »Kupujte jen německé šicí stroje«, tak zněla vlastenecká výzva za jednou výkladní skříní. Takové svolání zájemníkově dává vhodný podnět, aby se poukázalo na to, že jsme velkým národem vývozním, že však náš vývoz může býti zaplacen od jiných národů jen potud, pokud my jejich zboží pustíme k nám. Proto je také ve vlasteneckém zájmu docela nesprávné nadřizovati domácí výrobě: cizí zisk v naší zemi podporuje německý zisk v cizích zemích. Tohoto příkladu lze užiti za příměr k naznačení krátkozrakosti pouhé národní sobeckosti.

keho »Úvah o francouzské revoluci« a Tolstého interpretace textu »Neodpírej zlému«. Velmi důležitý jsou úvahy o e t i c e p o v o l á n í, zmíněné již v úvodě této knihy, protože se takto může vyvážit dnešní čistě egoistické pojmání povolání; dalekosáhlost naší práce v povolání a vznikající odtud odpovědnost by se tu měla konstatovati, četné možnosti by se měly vyjmenovati, jak lze vykonáváním povolání, t. j. osobní spolehlivostí a uměním i etikou společné práce pomáhat působiti neustále k zbudování státního pořádku a jak na základě takového vyzkoušení zasahovat pak také do všeobecnosti — tak jako se na př. mohou závodní rady tak vyvíjeti, aby nejen dozíraly na podmínky práce, nýbrž zajišťovaly také správné plnění povinností veškeré industrie k celku.

Plato považuje »δικαιοσύνη« za základní ctnost státní. Slovo »spravedlnost« je naprosto nedostačejný překlad toho pojmu. Co míní Plato, to jest smysl pro správný pořad funkcí a zájmů v životě, porozumění pro míru a meze, opak ἔβρις, zpupnosti, přepínání, jednostrannosti. I může na tu základní státní ctnost působiti také poučování, tím že zachová pořad životních statků a vnitřních sil, dotěrnost vedlejších věcí odmítne, postaví do středu, co je podstatné, a vůbec vykáže každé funkci její přesné místo. Z toho vyplývá také význam duševních cviků v syntese, t. j. tedy cviků v umění přikazovati každému kulturnímu elementu, každé vloze

a snaze její zcela určitý úkol a obor, místo aby se problémy a úkoly lidského života řídily podle samých jednostranných zásad. S tohoto stanoviska by se mělo mluvit o nacionalismu a internacionalismu, individualismu a socialismu, víře a vědě, demokracii a aristokracii atd. Výrok »suum cuique« má hluboký smysl a lze ho všelijak užít, je to vlastní princip státotvorný, je namířen stejně proti »kultu nekompetence« jako proti aroganci privilegia, je to princip vlastního rozhodování a podřizování a obsahuje celou skrytou etiku státní organisace.

VÝCHOVA SVĚTOOBČANSKÁ A SVĚTOPOLITICKÁ. V novodobém politickém myšlení se považuje každá práce v nadnárodním společenství za popření všeho nacionálního a každé zdůrazňování světoobčanské sounáležitosti a závázanosti za zradu autonomního státu. Toto vyvyšování jednotlivého státu za nejvyšší statek a poslední cíl mravního a politického snažení je strašný omyl, i se stanoviska reálně politického a stalo se hlavní příčinou německého shroucení. Neboť takový bezmezý individualismus státu odporuje nejen nutné touze lidského svědomí po morální logice, po jednotě v myšlení a v jednání, nýbrž i reálním podmínkách žití národů. Není možno býti světovým národem, nelze budovati národní existenci na výměně ve světovém hospodářství a trvati zároveň na politickém pěstním právu a pouhém

státním a nacionálním egoismu jakožto reálně politické moudrosti. V době, kdy každý národ je zákazníkem i dodavatelem druhého a proto na jeho zdaru má přímý zájem, stalo se Treitschkeho pojetí státu politicky zkamenělinou. Světová politika na půdč pouhé sobeckosti jest fantastickým zneuznáním skutečnosti; k světovému hospodářství a světové politice patří světové srdce a světové svědomí: Kdo to nepochopí, ten zajde jednoho dne bez záchrany morálním, hospodářským a politickým osamocením. — Naši nové generaci nelze ani dosti vtisknouti v duši, že pravá politika musí být veskrz užitou láskou a přátelstvím a ne užitým egoismem. Vše pro své já, to je nepolitické a politika je sjednocení já s »ne-já«, je péče o cizí práva a o možnostech žiti. Tento způsob působení na okolní svět může jedině vymýtit trvale nepřátelství a zjednati sympatie, za nichž se může jednotlivý národ stále vyvíjeti v zajištěné vzájemnosti s cizinou.*) Abych ve svém okolí

*) Nietzsche vštípl širokým vrstvám našeho (německého) národa bludnou nauku, že jedině jen bezohledným nedbáním cizích podmínek životních může zachovati věrnost svému vlastnímu životnímu zákonu — on neviděl, že toliko svědomí k cizímu životu nás může zachrániti od diktatury našich nízkých vášní. Treitschke nám vštípl bludnou nauku, že stát jen bezohlednou mocenskou politikou může rozšiřovati svůj zděděný obor životní — on neviděl, že tato hra je hazardní a že při ní ten, kdo sedí v prostředku, musí vždycky prohrát a že jen obětavá snaha po vzájemnosti a dorozumění může stát chrániti proti diktatuře nejnižších pudů v jeho organismu: Teprv meziná-

zjednal zájem a sympatií pro svůj život a vzrůst, to je pravá politika sebezáchovy — pouhá tvrdá a obrněná sobeckost vede však k vlastnímu osamocení a tím k smrti. Hlavní úlohou budoucí státně občanské výchovy bude, aby naučila poznání, že obětavá práce pro společenství národů je nejvyšší politikou národního zajištění.

rod ní právo posiluje smysl právní také ve všech vnitřních poměrech státu a dodává mu potřebné nezvratné logiky proti sofistice zájmů a vášní.

9. ŽÁKOVSKÉ SAMOVRAŽDY.

Jistě mají zástupcové školství pravdu, brání-li se proti tomu, aby se na školu svalovala hlavní vina na žákovských samovraždách, jistě dává k takovým samovraždám v mnohem větší míře popud pohánějící ctižádost členů rodiny, hůlková pedagogika v domácnosti a mnoho jiného, co ke škole nepatří.

Ale zase je to právě škola, jež mladého člověka zrovna v nejtěžších letech jeho vývoje vnitřního tak zapráhne jen a jen intelektuálně, že na vypěstění charakteru, jakož i na nabytí a utužení vyššího názoru životního nezbývá ani času ani duševní síly. Právě nejjemnější povahy mezi žáky, mladí lidé, kteří sebe samy i život pojímají velmi vážně, nedovedou pak svládnout zážitky a dojmy školního života a shroutí se při první velké zkoušce své duševní odolnosti. Žákovské samovraždy jsou přece jen náramně pozoruhodným příznakem velmi rozšířené vnitřní bezmocnosti a bezradnosti zrovna mezi vzdělanou mládeží. Velmi mnoho mladých lidí nereaguje na střídavé příhody školního života a na vzruchy s tím spojené sice samovraždou, ale vleklým rozrušením nervů nebo onou hlubokou skleslostí chuti k životu, která se pak jeví v touze po smyslném

ohlušení a výstřednostech ničících zdraví. Odpovědnost za tento nedostatek vnitřních posil nemá se ovšem přičítati tak učitelům jako přeplněným učebným osnovám. Přes to by tu ovšem byla i dnes již leckterá příležitost vštípit mladým lidem jisté vyšší pravdy životní, v jejichž světle by mohly bolestné zkušenosti ze života ztratiti svou deprimující a ničivou sílu, ba mohly by se státi silami blahodárnými. Jediné dobré slovo tu může často udělati divy, vyléčiti skryté boly a probuditi tajné síly. . Promluvme na př. o tématě: »Pevnost.« S tohoto hlediska se mladí lidé chápou ledačeho s živým zájmem, co by pod jménem »ctnosti« neakceptovali. Vysvětleme »pevnost« proti potřebám a stavům tělesným i nervovým, proti veřejnému mínění a módě, proti ranám osudu a odporným náhodám všedního života.*) Upozorněme na hlu-

*) Upněme vůbec cit pro čest a pro snahu po samostatnosti na úlohu samostatnosti proti vnějším vlivům. Navažme při tom na stálé vymlouvání a ukažme, že na všechno v životě je výmluva, ale čím je člověk slabší a nesamostatnější, tím víc že hledá takové výmluvy — silnému charakteru však že to je proti jeho cti, aby se sám degradoval na pouhý míč vnějších náhod a vlivů. Nervosnost, chudoba, bohatství, rodinné poměry, špatná společnost, to všechno jsou omluvy — ale silná vůle jde přes všechny nezmary, přes nervositu, přes pokušení chudoby i bohatství, přes smutné příklady svou cestou. Takový člověk může být i při bolení zubů vesel, přes všechny rušivé vlivy přesný, přes špatné okolí charakterní ve věcech peněžních. Citujme Shakespeara slova o těch, kteří svádějí vinu »na slunce a měsíc«, jako bychom byli »darebáci a zrádci z moci

boký smysl legendy o svatých, kteří prošli plamenem bez pohromy. Za průpravu možno tu voliti také dopisy Senekovy a úvahy Marka Aurelia. Při tom bychom mohli ukázati převahu křesťanského chování: Křesťanství převažuje, i co do pouhé síly, pohanství; dává nám mnohem více než toliko trpný heroismus, povznáší nás k a k t i v n í m u jednání vůči osudu, navádějíc nás vybírati z negativního vždycky něco pozitivního, z životních poruch vždycky něco, co život podporuje. »Statečný užívá šťastných i nešťastných osudů jako své pravé a levé ruky; pracuje oběma.« (Kai. ze Sieny). Tak jako se ve výhni všecka surovina leje do nové formy, tak dovedou ohnivé duše překovati ve vyšší život všechny přínosy náhody. »Moudrý je, kdo umí vyživovati duši vším, co přinese náhoda.« (Maeterlinck.)

Rozhovořme se v tomto smysle o nejrozmanitějších překážkách životních a ranách osudu, jež mohou i mládež stihnouti, a ať žáci sami odpovědí na otázku, jak z toho lze získati život místo smrti. Svrchu jsme citovali starý výrok: »Máme milovati i překážky svého podnikání.« Právě k takovému výroku bylo by lze připojiti upozornění, kolik pružin může vzejíti z překážek a porážek, dovede-li jich člověk správně využití, t. j. dovede-li z nich vytěžiti trpčlivost, skromnost, sebepoznání, větší porozumění pro jiné a hlubší vzcho-

nebeských znamení, lháři vlivem planet, ničemové z nutnosti!« (Král Lear.)

pení vlastních sil volních. Což nás nezabavuje často neúspěch od osudné samojistoty a osobivosti? Což nejsou protivenství často pravou pokračovací školou charakteru? Což překážky neudrží duši mladou, zvyklosti ohebnými, myšlení poučným, vůli pružnou? Hledme takovými úvahami společně se žáky vytvořiti hlubší a zralejší představu o »postupu vpřed.« »Která nebezpečí pro duši včízí v postavení »primusově?« — taková otázka vzbudí v třídě mladých lidí nejživější zájem. Vedme diskusi tak, aby nebezpečí úspěchu vyšla jasně na jevo a aby skrytý ústup byl označen jménem, jež je často spojeno s postupem. Mohlo by se zde využít i Schillerova »Prstenu Polykratova«: spočívá hluboká psychologická pravda ve víře, že se bohové od přílišného štěstí odvracejí. Či nevidíme, že úspěch často kalí nejlepší vlastnosti charakteru, vylučuje soucit s životem druhých, otupuje svědomí a činí spokojeným jen pro sebe a bezohledným? »Remplis de soi même« — nazývá Francouz duševní stav takových lidí, pronásledovaných štěstím a zdarem.

Síla náboženského názoru na život je právě v tom, že nás učí snášeti nejen neštěstí, nýbrž i štěstí; soustřeďuje nás na vnitřní pokrok a otvírá nám tím oči jak pro nebezpečí zdaru, tak pro tajné požehnání nezdaru.

K takovým rozhovorům by náleželo m. j. i téma: »Umění, těžiti z vlastních chyb.« Toto umění je zvláště důležité pro mnohé velmi hodnotné mla-

dé lidi, kteří však mají sklon k hloubavému trápení sebe; ti svými omyly, chybami a nedbalostmi tak pozbudou odvahy, že si již ani se sebou neporadí. Takové povahy, které se sebou samými nic nesvedou, potřebují vyspělejšího vůdce, který by jim dodal odvahy a podal jim duševní pomocnou ruku, aby se učili »natahovati se dopředu.« Vůbec by se mohlo mnohé žákovské sebevraždě zabrániti, kdyby byl poměr mezi učitelem a žákem důvěrnější. Předpokladem k tomu je právě, aby se konflikty školního života vyřizovaly vždycky spíše se stanoviska opatrovníka duše nežli státního zástupce a vojenského soudu. Zrovna ti mladí lidé, kteří jsou psychologicky zatíženi, mohou být nesprávnou školní kázní těžce poškozeni a jejich chorobný stav osudně zhoršen, kdežto jinak může vážné a při tom laskavé vedení působiti takřka psychoterapeuticky a dokonce chyby domácí výchovy vyrovnati.

Všecky takové úvahy mohou ovšem míti účinek jen tehdy, byl-li mladý muž již záhy přiveden k tomu, aby viděl nejdůležitější cíl života ne ve vědění a umění ani ne ve vnějším úspěchu, nýbrž v utužení čisté vůle. Má-li učitel na mysli jen co možná největší vystupňování vnějšního výkonu školního a hová-li proto pouhému slepému závodění o dobré známky a posudky, tak ať si to sám sobě přičte, nastane-li u jistých povah tlakem takového jednostranného vytyčení cíle a vznikajícího odtud vnitřního zpuštění úplná ne-

schopnost snést duševně nezdár při zkoušce. Nemůže být proto dosti zdůrazněno, že všechno to jednostranné omezování učitele na didaktiku je i s didaktického stanoviska nepraktické. I nejjednodušší úkon se ulehčí a zlepší, čím více dovede pedagog udržeti celek žákovy psychy při síle a v pořádku a získati ji pro dané úkoly. Umění zabraňovati duševním depresím a dělati i pokání za spáchané chyby aktem radostným a z celé duše chtěným jest jednou z nejdůležitějších schopností pedagoga universálně v z d ě l a n ě h o.

Třebaže nejvážnější zábrana samovraždy záleží ve všeobecné péči o charakter, je zajisté i příležitostný přímý výklad o samovraždě vhodný. Pojednání o tomto tématu možno začíti na př. výrokem Martialovým: »Rebus in angustis facile est, contemnere vitam — fortiter ille facit, qui miser esse potest.« Rozhodující pomoc proti pokušení o vlastní zničení vychází jen z náboženského názírání, že člověk vůbec není na světě, aby byl šťasten, nýbrž aby se stal dokonalejším, a že překážky, zklamání a bolesti nás přivedou k tomu cíli blíže než úspěch a pohodlí. Samovražda je náboženským názorem právě proto zakázána, že má původ v převráceném pojímání smyslu lidského žití. Samovražda je poslední důsledek názoru, že někdo smí v tom okamžiku opustiti prapor, kdy »se v životě smráká«, kdy něco naše přání zkříží

a naše očekávání se ukáží ilusemi. Tento názor vede k zpronevěření a nestálosti ve všech lidských vztazích a odpovědnostech: Ten duch, z něhož vzniká samovražda, je duchem »krátkodobé výpovědi«, duchem individualistního neklidu, jenž se ujímá všude tam, kde už žádný velký mravní úkol životní člověka neorganisuje a jej nezbavuje diktatury jeho rozmarů. Se všemi základními silami naší duchovně mravní přirozenosti harmonuje tedy křesťanské pojetí, že máme považovati život se vším, co se na nás sesílá, za úkol, jejž dal Pán naší duši. A čím víc některý názor životní vychází z hloubi duše, tím jistěji k tomu pochoopení dojde. Proto se ho zastává již *Plato* ve *Faidonu* a ve spojení s tím *Cicero* v »*Somnium Scipionis*«:

„Nepropustil-li tě bůh, jehož chrámem jest viditelný vesmír, z této tělesné schránky, nemůže ti být přístup k nám volným. Ty i vy všichni rozmilí, vy musíte duši v žaláři těla zadržeti a nesmíte bez zavolání toho, kdo vám dal duši, tento život opouštěti, aby se nezdálo, že se vymykáte životní úloze, kterou bůh lidem přikázal.“

Právě v naší době náboženského rozvratu je proto tak důležité, mladým lidem co nejkonkrétnějším, »induktivním« návodem zase učiniti drahým blaho jejich duše — z toho vznikne samo sebou také zas hlubší porozumění pro náboženství.

10. ŠKOLA A ALKOHOL.

Probírání této otázky je stejně důležité pro pozdější život jako pro problémy školního řádu. Také zde se spokojujeme bohužel až příliš reglementem, hlídáním a trestáním, místo abychom s tou celou otázkou zacházeli pedagogicky — a to pokud možno spolu s žákovskými sdruženími proti alkoholu. Takovým pedagogickým probíráním nemají se nikterak rozuměti vášnivá kázání proti alkoholismu, nýbrž zrovna výklad konkrétních otázek o životě lidském a sebevýchově, jenž vede zcela nenuceně k důsledku dobrovolného zřeknutí alkoholu. Pedagogika abstinence trpí většinou ještě základní chybou: je příliš okatá a podává svoji přesvědčivost s tendencí příliš průhlednou, místo aby z bídy a tragiky života a nejvlastnějšího přesvědčení objasňovala význam »střízlivosti« v nejvyšším smysle, budila touhu po ní a dokazovala pak zřeknutí alkoholu za základní podmínku vši sebevýchovy k střízlivosti. Dělají se v tom oboru stejné chyby jako při poučování sexuálním a myslí se mylně, že se dá zcela osamocená výzva k zdrženlivosti jednoduše vsunouti do dnešního školního života a že dojde pochopení, i když půda v tomto směru není eticky připravena. Napřed musí proniknouti

celým školním životem pedagogika sebevlády, musí se dodati vroucímu citu pro čest u mladého člověka výcviku pevného chtění, kultura střízlivosti uznati a zvelebiti jako pravá známka všeho vyššího vzdělání — potom nastane také »přehodnocení«
všech hodnot co do alkoholu. Promluvm s mladými lidmi třeba o duchapřítomnosti, rozvíňme s nimi smysl a význam tohoto pevného spojení ducha s životem, toho prolínání všeho konání a mluvení s nejlepšími myšlenkami a nejlepší láskou člověka, objasněme tragiku přenáhlenosti v životě: Z takových rozmluv pak vyplyne hladce přechod na alkohol, jenž je právě proto největším nepřitelem člověka, že naše jednání a mluvení vzdaluje od našeho nejhlubšího já a dává nás na pospas okamžiku. »Vláda nad okamžikem je vláda nad životem.«

Jak málo se dá i tento obor etického zasahování oddělit od celkové péče o charakter, vyplývá ostatně již z toho, že nejsilnější svod k alkoholu nikterak netkví v požívačnosti jednotlivcově, nýbrž v tak zvaných pijáckých zvycích a v nesamostatnosti charakteru, jež jednotlivci brání emancipovati se od tyranství kolektivního bláznění. Utužití osobní odolnosti i proti sociální módě je tedy pro potírání alkoholismu aspoň stejně důležité jako utužití vůli proti vlastní potřebě alkoholového dráždění.

Boj proti požívání alkoholu musí ostatně začítí bojem proti bezhlavému a nezřízenému pití vo-

dy na výletech atd. »Kdo dovede počkat ještě čtvrt hodiny, než se napije vody?« —tato otázka učitelova na výletě patří k nezbytné propedeutice abstinence od alkoholu.

Objasněme mladým lidem »sustine et abstine« sv. Bernarda ve smyslu nejdálnějších obzorů: Kolik síly vytrvání a odříkání od nás vyžadují všecky vážnější životní úkoly a poměry a jak nutná je proto dobrovolná služba vnitřní přípravy na velké zkoušky. Čím víc mizí volní kázeň služby vojenské, tím větší důležitosti nabývá vysoká škola sustine et abstine pro charakter.

11. PEDAGOGIKA SEXUÁLNÍ.

JAK SE HNUTÍ POUČOVACÍ PŘEMRŠTUJE. Pedagogicky zakračovati při probouzejícím se pohlavním pudu u mládeže je zajisté velmi důležitým úkolem školní výchovy. Předně proto, že rozmanité fysické, nervové a morální poruchy rovnováhy v letech pohlavního vývoje vykonávají velmi silný vliv na celého ducha školního a všeckonání školní. Dále však také proto, že hromadění dorůstajících mladých lidí ve velkých ústavech a vyplývající z toho snadno stoupání jistých zrádných zjevů zrovna ukládá za povinnost škole, aby pomáhala čeliti nebezpečím, jež sama také zapříčinila. Všecko záleží jen na tom, co se tím pedagogickým zakračováním rozumí. Bohužel zmocnil se této otázky v posledních letech náramně nebezpečný diletantismus, který přehlíží se svrchovanou samojistotou zkušenost staletí, jako by úkol sexuálně pedagogický byl objeven teprve v našem století a jako by velcí pedagogové minulosti o těch nebezpečích nebyli nic věděli. Goethe persifluje kdesi jednoho z těch lidí, kteří chtějí všecko začínat od prvopočátku, těmito slovy:

»Nepatřím do žádné školy,
nešilhám po mistru do okolí,

jsem, pokud mu rozumět jest —
jsem blázen na svou vlastní pěst.«

Takoví blázni na vlastní pěst, takoví zhola nečetní nováčci vystoupili v posledním desetiletí obzvláště v oboru pohlavní výchovy. Vedle nich také četní autoři, kteří to dobře mínili, ale byli naprosto nekompetentní a nepovažovali bohužel za nutné důkladné studium celého problému morálně pedagogického, dříve než se se svými návrhy obrátili na veřejnost, takže rozšířili plno jednostranných, neživotních, ba zhoubných námětů. Nová vychovatelská horlivost v tomto oboru je zajisté sama sebou naprosto pochopitelná: Sexuální zvrhlost v širokých vrstvách mladé generace otevřela teprve mnohým lidem oči na velkou etickou úhonu v našem vzdělávání. Ale místo aby se šlo ke kořenům zla a chopilo se základů charakteru, učinili lidé z pohlavní oblasti způsobem zcela nezdravým předmět speciálního probírání, jež odporuje všem zásadám vychovatelské moudrosti. Ještě nikdy se neprojevila s takovou naivní jistotou stará iluze všech pedagogických optimistů, že lze démony krotiti poučováním, jako se stalo u mnohých hlasatelů pohlavního poučování: jako by vlastní příčinou pohlavního poblouzení a zvrhnutí mezi mládeží byl nedostatek poučování! Jako by ta celá otázka nebyla spíše otázkou síly než otázkou vědění! »Video meliora proboque, deteriora sequor.« Tento výrok Ovidiovy Medey charakterisuje základní psychologickou

pravdu, která by nás měla od toho uchrániti, abychom neočekávali příliš mnoho od rozumového poučování o žádostech a vášních.

Je pravda, že k celku výchovy patří také vážné slovo přímého poučení — ale pravé místo, pravou příležitost a pravou míru pro to najdeme jen tehdy, když si ujasníme důkladně tyto staré pravdy. Za prvé: nejlepším zákrokem v tomto ohoru je nikoli pedagogika příklonu. nýbrž pedagogika odvrátu. Je to osudný omyl novější praxe poučovací, že sexuální sféru, jež se přece již od přírody dost náročně tlačí do vědomí, neustála takřka promítá na kůru mozkovou a tím právě dodává pudům zvýšené moci nad duší. Teprv až se obrátí na pohlavní život pozornost, až se ujme smyslných hnutí fantasie, tak se podnítí zvědavost a žádostivost tak rychle a tak silně, že rozumný názor toho náporu neovládne.

Při poučování nenaslouchá zajisté jen intelekt, nýbrž i zvědavá smyslnost — ale ta dovede uvéstí vůli mnohem rychleji do pohybu než intelekt; člověka upoutají totiž smyslné sliby většinou přiměji než poukaz rozumu na nebezpečí a odpovědnost. Zvláště se to týká dětí s velmi vyvinutou fantasií, jež mohou býti neopatrným a předčasným poučením velmi těžce poškozeny duševně i fysicky. Kdo měl někdy příležitost nahlédnouti do zhola neuvěřitelných pedagogických přehmatů nebo netaktností, do nichž se dnes vhánějí mnozí dobromyslní rodiče a učitelé poučovací horeč-

kou, ten se opravdu zděsí rozsahu škody, která se tu musí natropiti v celé tím postižené generaci. Velmi výstižně poznamenává jeden moderní lékař nervových chorob:*)

›Jsem rozhodným nepřitelem systému poučovacího, pro nějž se nyní dělá propaganda a v němž spatřuji vlastně duševní epidemii, jakýsi psychický exhibicionismus. Hromadné poučování ve školách, jak se navrhuje, je hrozná myšlenka, jejíž provedení způsobí jistě četné sexuální úrazy. I přírodovědecká metoda se mi zdá neproveditelná. Ta otázka se může řešiti jen individuálně, nejlépe tak, že od jistého věku rodiče do svých hovorů vplétají pohlavní věci jako něco samozřejmého, bez slavnostního zdůrazňování a tajemných obřadností. Děti se mají tomu samozřejmému poněkud přiučiti, aniž se jim vše před časem objasní. Neboť nezapomínejme, že kořen vši touhy po vědění jest hledati v pohlavní zvědavosti a že by příliš časně poučování dětí bylo pro vývoj lidstva jistě velkou kulturní škodou.«

Velmi hluboký smysl leží v antické legendě, že Psyche propadne podsvětí, jakmile si na Erosa posvítí. A my moderní intelektuálové, kteří si do všech temných hlubin života svítíme radiovým světlem rozumu, my již nemáme vůbec porozumění pro to, že jsou životní funkce, jejichž zdraví se právě na tom zakládá, že jsou chráněny od reflexe. Moderní reformátoři bojovali ve svých spisech neustále proti studu, jako by to byl středověký zbytek, reflex ›ponuré nauky o hříšnosti

*) Stekel, Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung, Berlín 1906, str. 310.

života pudového« a musel se proto co nejrychleji vymýtiti. Jest ovšem nezdravá pruderie, ale ta je právě opakem zdravého a přirozeného studu: pruderie je přímo nesvobodnost chování, vzniklá z upřílišněné sexuální reflexe. Kdežto stud má zcela nezbytnou ochrannou funkci: je to obrana nepovědomého života proti dotěrnosti reflexe — zastírání pohlavního života, na ní založené a ode dávna obvyklé, vzniká ze životních instinktů mnohem zdravějších než moderní nestydatost.

Právem varuje Stanley Hall velmi důrazně od poučování mladých dívek v letech počínající puberty. Ten věk prý je dobou romantiky a idealismu u mladých dívek a nic není nesprávnějšího, jako zasahovati v těchto letech fysiologickými údaji do poetického světa v duševním životě dívčím. Těžké duševní krise a nervové bolesti prý jsou často následkem takových zásahů. Hall se s tohoto stanoviska obrací proti určité dobře míněné literatuře letákové. Jakéhokoliv hromadného poučování jest se tu zdržovati. (*Educational Problems*, Vol. I., »The Pedagogy of Sex«, Nový York 1911.)

Je neobyčejně důležité, navazovati pedagogické působení pořád na ony nálady a směry duševní, jež v určitém věku stojí ve středu vnitřního života. Právě v romantickém věku je mnoho, čeho se můžeme chopiti, abychom mladou dívku chránili od nebezpečí, a není třeba zatahovati do toho nic fysiologického. Varování bude dokonce lépe porozuměno, zůstane-li v řeči romantické — bude odtud působiti pomalu dále. Idea nedotknutelné čistoty, učiní-li se v těchto letech, zvenčí i zevnitř ohrožených, duši dražší,

je mnohem jistější ochranou než odhalení špíny v životě. Kolik vychovatelů se tak nepravdivými představeními, jako je Wedekindovo »Frühlingserwachen«, dalo strhnouti k zaslepenému poučování! Jako by mládež tak zkažená, jak se tam líčí, byla se mohla poučením od svého pádu zadržeti!

POUČOVÁNÍ NÁBOŽENSKÁ. Rozdíl staré, nábožensky založené sexuální pedagogiky od moderní lze formulovati takto: Moderní sexuální pedagogika poučuje zdola — náboženská shora: ona podává duši tajemný pokrm, mluví k ní o jejím vyšším určení, směřuje s ní z tohoto na onen svět, zbavuje tím sexuální sféru tlaku pozornosti a osvobozuje duši od výstřelků sféry sexuální. Tím, jak mluví náboženství o onom světě, poučuje o nebezpečnoství světa tohoto — v rozpětí duchovního povznesení, jež duši přiřítá, označuje hloubku propasti, která člověku hrozí, jakmile povolí svým smyslným impulsům.

SPRÁVNÁ VÝCHOVA CELKOVÁ. Druhá pravda, jež musí vésti sexuálního pedagoga, chtěli nabýti správného taktu, je tato: nejlepší pohlavní výchova záleží ve správné výchově celkové, která sama sebou přináší charakterní chování i v pohlavním žití a je mnohem zdravější a účinnější než příliš mnoho mluvení o těchto věcech. Každé vážné vzdělávání charakteru je již tím pedagogikou sexuální, je pevným hradem proti vší nezřízené pudovosti. Kde etické půso-

bení stojí ve středu celého školního života, kde se stal boj proti nevázanosti vznešenou a hluboce založenou tradicí celého ducha školského, tam ví žák skoro sám od sebe, jak se má zachovati k pohlavnímu neklidu svého organismu, když najednou nastává, a k nečistému žvástu — a hlavně: On si již zjednal také sílu a cvik pro správné chování.

VZDĚLÁVÁNÍ VŮLE. Nejlepším pohlavním poučením je tedy poučení, jak svládnouti nepřebíranou sílu ducha, tělesné pudy a stavy. A toto poučování, jakož i příslušný cvik a přičinění musí jakožto »sexuální propedeutika«, jakožto emancipace od těla a jako zábranné čili preventivní trenování dávno předcházeti před vlastním probuzením pohlavního pudu. Potřebujeme pro ta léta vědomého, statečného boje proti všelikému brání vnitřní svobody — ať pochází z vášně, pudů, slabošství, žvástavosti nebo z nemoci, ošklivění, neštěstí, línosti, babství atd. Také na školních výletech lze leckteré dobré slovo říci proti hltavému lití vody do sebe — a to tak, aby se širší obzor otvíral sebekázní, jež se tu požaduje: odpor proti hrozné žíznivosti se staví za symbol pro všelikou pevnost naproti nedůstojné povolnosti k pudům a instinktům.

Jakmile je jednou dokonalé duševní ovládnutí všeho smyslného učiněno nejvznešenějším vzdělávacím cílem u mládeže, jakmile se veškero školní konání tak nebo tak na tento cíl upíná a jím osvět-

luje, jakmile se dospěje k poznání, že i chtění se musí u č i t i a c v i č i t i a že askese je průchodním místem ke každé pravé svobodě — tak není ani potřebí roztáčet celý aparát zvláštní sexuální pedagogiky: dostačí málo slov, aby se označil svět pohlavních pudů za nejtěžší a nejdůležitější cvičiště pro takové utužení duševní energie a takové upevnění mravní svobody.

P o s i l y v m l a d i s t v é d u š i. Ve věku jinošském nenachází abstraktní pedagogika mravnosti žádné ozvěny. Musíme bráti opory proti návalu slepých pudů z téže sféry, z níž přichází nebezpečí. Ideu rytířskosti jest vypracovati atd. Jeť známou věcí, že u mladých lidí v nejranějších letech jinošských směřuje zvýšené erotické cítění mnohem méně za ženským nežli za »věčně ženským«, t. j. za doplněním vlastní bytosti vyšší kulturou duševní; žena se stává jinochovi »symbolem čehosi vyššího«; je to tak, jako by příroda sama kladla mezi první projevení puberty a mužnou dospělost jakýsi klid v elementárních pudech, aby mohly nerušeně vyrůstat i o c h r a n ě d u c h o v ě - m r a v n í s í l y proti plýtvání rozplemeňovacími snahami a aby měly dost místa k rozvinutí síly svědomí, jimž se musí pudový život podříditi, má-li člověk zůstatí zdráv. Proto je tento věk velmi vnímavý pro ideály, je to tak, jako by duše tušila těžké zkoušky a hledala posílení duševních sil a jistot. Na těchto psychologických skutečnostech se buduje zajisté i plato-

nická pedagogika sexuální. Eros je totiž podle Platonovy definice nejen toužení smyslného po rozmnožování, nýbrž s touto touhou se spojuje a jí je spolu podněcováno toužení smyslného po nadsmyslném, zlomku po celosti. Na tento »duševní pud rozplozovací« musíme především apelovati, chceme-li mládež osloviti řečí jejích sil nej-
ušlechtilejších.

Náměty zde podané lze shrnouti takto: Jde předně o to, abychom v této době, kdy se pohlavní vědomí diferencuje, vypracovali universální a prohloubenou představu o podstatě pravého muže co do cíle, o veškeré kázní a duševní síle, která z toho mužného ideálu následuje, a abychom této představě podřídili probouzející se mužské sexuální vědomí. Za druhé se musíme zmoocniti také těch tendencí v mladíkovi, jež budí muže mimo sebe k doplnění druhým pohlavím, musíme se umět správně chopiti duševních, mravních, náboženských sil, jež se s tou tendencí pojí a jí budí. B a r n a r d o projevil hluboký pedagogický smysl, dával-li náboženské zaopatření mladých hochů s oblibou do rukou vzdělaných žen.

Svým poukazem na výstřelky uvědomovacího hnutí nechceme nijak odmítati všecky požadavky toho hnutí. Ve š k o l e však by se speciální a přímé fyziologické vysvětlení podle našeho mínění podávati nemělo. Takové slavnostní a veřejné, všecku pozornost napínající oznamování skutečností,

o nichž už přece většina posluchačů mnohem podrobněji a obsírněji čtla nebo slyšela, je nesnesitelný pedagogický přehmat. Je také zcela nepotřebno podávati v přírodopisném vyučování příliš mnoho podrobností o tom oboru. Nemírné zdůrazňování a rozbírání celé té sféry jest již samo produktem sexuální podrážděnosti naší doby. Mluvíti stříbro, mlčeti zlato. Něco docela jiného je apel na charakter, při čemž se znalost věcí prostě předpokládá. Takový apel by byl na místě také při propouštění ze školy místo všeho rozšlapávání nebezpečí pohlavní nákazy.

Právě sexuálně pedagogická otázka ukazuje ostatně velmi zřetelně, jak to je pochybené probíráti ty věci specialisticky a vytrhovati je z rámce celé charakterové pedagogiky. Sexuální pedagogika ve škole se má tudíž probíráti větším dílem na základě pedagogiky sociální: záležití tu nejdůležitější úloha pohlavní ochrany v tom, aby jednotlivce střežla od nákazy zkažených skupin, a rovněž o to jde, aby se utvořilo zdravé veřejné mínění v třídě, jímž by se čelilo zkáze jednotlivce nebo drobných skupin.

V kritické době by si měl učitel za příležitosti pozvati někdy několik obzvláště vlivných žáků do bytu a tam s nimi promluvíti o třídním duchu — jim třídního ducha takřka svěriti. Při tom se nemusí mluvíti nic fyziologického. »Ubi virus, ibi virtus«, musí být heslem, s nímž se povolávají k dílu lepší síly proti jakékoli nákaze.

Při rozmluvách s mladými dívkami by měla státi v centru myšlenka »neporušenosti« a sloužiti k tomu, aby ženskou čest tříbila a upevňovala; pevné mravy by měly být vyličený jako výraz a symbol charakterního přesvědčení a jako ochrana proti vlastní impulsivnosti; konečně by bylo dobře poukázati na zvláštní příležitosti a situace, v nichž musejí mladé dívky vyvinouti zvýšenou ostražitost.

VČASNÉ ZAUČOVÁNÍ. Svrchu vyličeným dilantismem v literatuře sexuálně pedagogické, jenž učinil populárním zcela mylné specialistické probírání pohlavní sféry, byla zkrácena stará pravda, že nejlépe sexuálně pedagogicky působíme, když mladého člověka v jiných oborech cvičíme a upevňujeme, jak se má stavěti k životním popudům přicházejícím zvenčí nebo zevnitř, a to tak, aby potom sám od sebe charakterně čelil i pohlavním popudům. Trpné postavení tolika mladých lidí naproti sexuálním popudům zakládá se na všeobecném nedostatku *n á c v i k u m l á d e ž e v č i n n é p o s i c i* vůči životu. Kdyby byli zavčas pečlivěji naváděni, odpovídati na př. na všechny příhody, osudy, nezdary, nepříjemnosti zvýšenou silou duševní, uváděti všechny životní pudý v soulad, užívati jich ve službách ducha a z toho nabývati vnitřního zisku místo poruch a rozčilování, byli by také více nakloněni čeliti pohlavnímu životu s vyšší stránky lidské přirozenosti.

Problém pohlavní ochrany mládeže, domyslíme-li jej opravdu psychologicky a pedagogicky, odvádí tedy od speciální pedagogiky sexuální a vede k potřebě hlubší celkové péče o duši naší mládeže školní, ba staví nás velmi důtklivě před nutnost odzbrojení co do nemírného vštěpování vědění. Velké rozšíření zlých zvyků pohlavních ve škole má z velké části příčinu také v tom, že ducha žákovu tolik absorbuje služba vědám, až nejvznešenější úloha ducha, totiž ovládání pudů zmizí docela z povědomí a vůbec se sotva k řeči dostane. A přece záleží právě vzdělání ducha jistě právě v tom, aby duch užíval těla. Nelze ani dosti doporučiti moderní škole výrok Goethův: »Všecko, co našeho ducha uvolňuje, aniž nám dává vládu nad sebou samými, je zhoubné.«

PEDAGOGICKÁ NEZBYTNOST PEVNÝCH ETICKÝCH ZÁSAD. Sexuální pedagogika je výchova přirozenosti duchem. Nejsilnějším výchovným činitelem v oboru pohlavním je tedy stanovisko vpravdě duchovní k nárokům přirozených pudů. Máme-li čistou a vznešenou sexuální etiku, nepotřebujeme ještě nějaké zvláštní sexuální pedagogiky — vznešenost a pevnost etiky působí sama pedagogicky. Ale právě tento hlavní živel výchovný stále znatelněji dnes mizí. Velká polovičatost a nejistota v základních etických otázkách zachvátila široké vrstvy moderních vychovatelů; místo aby duch shora určoval přirozenosti

její řád, táže se člověk přirozenosti po jejích přáních a potřebách. Hřešilo se za všech dob — nové však je to, že se dělá z bankrotu nový světový názor, z pádu heroický postoj, z deseti bezcharakterností člověkových deset příkazů nové etiky. Kultura záleží v tom, že vládnou duševní temperamenty; nekulturnost záleží v tom, že se za vůdce života stavějí hmotně poražení a opovažují se svou fyziologickou zotročenost činiti měřítkem toho, co se smí mysliti o člověku.*)

Podstata nové sexuální etiky je v tom, že chce pohlavní jednání od celkové mravní osobnosti oddělit a ponechat je jeho chaotickým impulsům. To však je pravý opak vší výchovy. Člověk tím klesá na pouhý erotický zlomek a jeho láska sama ztrácí onu sílu a hloubku, jež vzniká jen z těsného spojení erotu se světem charakteru. Zde platí starý rytířský výrok: ›I could not love thee, dear, so much, loved I not honor more!«

Nejosudnější je to, že při tom moderním rozkladu v širokých vrstvách brozí zmizeti i výchovná moc nedotknutelného dívčího mravu a čistoty. V jižních státech amerických se dnes považuje za kulturní pokrok, že se černošská dívka, která bez manželství žije s mužem, nepočítá již za ›respected« mezi druhými; vítězství spořádaných závazků nad pouhou impulsivností se tu pokládá za příznak hnutí pro vyšší kulturu; v bílé kultuře se

*) Všecka tato hlediska jsou rozvedena v pisatelově *Sexualethik und Sexualpädagogik*, Kempten 1919,

dnes s jisté strany prohlašuje opak za znamení pokročilejšího smýšlení. Naproti tomu zrovna vychovatelky ženského pohlaví nemohou dostatečně proniknouti s přesvědčením, že starý ženský pojem o cti je nezměnitelným výrazem mravní moci a důstojnosti ženiny a že celá filosofie odpovědnosti tkví v požadavku starého ženského mravu: pohlavní poměr že třeba nezbytně a všude podříditi pevnějším zárukám a řádům, než jsou přísahy milencovy. Ochrany matek jest si zajisté přáti — ale nejsilnější ochrana matek tkví v absolutní posvátnosti instituce, která přidržuje k ochraně matek muže. Nepotřebujeme tedy žádné nové etiky, která strhuje ženu k těkajícím tendencím muže a z muže dělá těkající zvíře — potřebujeme důslednějšího užívání a hlubšího chápání staré etiky.*)

*) Absolutní odříkání každého mimomanželského styku pohlavního zdá se dnes ještě mnohým mužům stejně hrozným jako neproveditelným. Přejde čas, kdy bude takové odříkání náležitě stejně samo sebou k pojmu bezvadného muže jako každá jiná počestnost. Neboť monogamické manželství jako jediná forma pohlavního společenství není nic než p o u ž í v á n í citu pro odpovědnost, dávno v našem svědomí vyvinutého, na vztahy obou pohlaví. Pohlavní praktiky četných mužů lze dnes vskutku ještě srovnávati s tlupou cikánů, která ve spořádaných kulturních poměrech se potuluje, venku táboří a krade. A nebude, jak tomu chce nová sexuální etika, k u l t u r a obětována cikánství, nýbrž cikánství bude kulturou absorbováno, — stále mocněji se bude poznávati, že jen záruky pevného a posvěceného společenství životního mohou zachrániti muže i ženu od bídy bezcharakternosti, která má původ v podstatě volných poměrů.

Tragika v lásce se nemůže odstranit sebe radikálnější »reformou sexuální«, dokonce ne tím, že nahradíme tragikou rozběhanosti tragiku odříkání — čeho však dosáhnouti můžeme a musíme, to jest ušlechtnění přirozenosti kulturou, citu charakterem, smyslového života svědomím. To však se stane jen starou etikou a životními formami jí posvěcenými.

PSYCHOANALYSA. Novější dobou se hlásí t. zv. p s y c h o a n a l y t i c k é h n u t í, že podá nové poznatky a metody pro sexuální pedagogiku. Vychovatele a vychovatelky nelze dost důrazně varovati od těch návrhů. Ne proto, že by příslušná literatura neobsahovala četná správná a cenná pozorování a hlediska. Ale je tu pravda a blud, dobrý podnět a nebezpečný nesmysl tak pomíchán, že správný výběr jest jen zkušenému znalci duše možný.*)

*) Pravým dokumentem stavu současného a zvláště charakteristickým výrazem toho celého zmatku pravdy a bludem v psychoanalytickém hnutí je kniha MUDra Marciniowského: »Der Mut zu sich selbst«, »das Seelenleben des Nervösen und seine Heilung«. Shledáváme v ní plno velmi vhodných líčení psychologie nervosního člověka, také četné velmi zdravé pedagogické poznámky proti všelikému jednostranně moralisujícímu posuzování duše — základním tónem knihy je však polemika proti našim »židovsko-křesťanským« pojmům o morálce, kterážto polemika projevuje odstrašující zrovna nedostatek všeho hlubšího poznání duše. Protože se příčinou nervosy může státi nepravé vědomí viny, na něž má vliv abnormě disponovaný stav duševní, tak má být vů-

Pokud je to v rámci této knihy možno, pokusíme se v dalším o krátkou orientaci v té věci, jakož i o zdůvodnění několika kritických hledisek:

Roku 1880 zjistil vídeňský neurolog Breuer u pacientky s těžkou hysterií, že chorobné zjevy zmizely, když se podařilo hypnose najít v duši pacientčině první podnět k patologickým příznakům, z vědomí dávno zapuzený. Breuer odvodil z toho zjištění potřebu nového způsobu léčení, jež nazývá »kathartickou« metodou, protože se jí děje pokus, očistiti duševní život od oněch trapných zkušeností, zatlačených do podvědomí, a přivést dojmy, jež byly s těmi zkušenostmi spojeny, ke klidnému vyznávání (odreagovati je). Tuto novou metodu vybudoval pak dále S. Freud, hledě pracovati bez hypnosy a najít cestu, jak by se mohly i při bdělosti vědomí, ba zrovna s použitím symptomů tam se jevících, stanovit spolehlivé závěry o obsahu podvědomí. I jest Freud pevně přesvědčen, že našel značný počet takových metod. Souhrn těchto metod, jak vyvábiti ven obsah zkušeností, zatlačený do nevědomí, nazývá Freud »psychoanalysou«. Hlavní důvod pro terapeutickou nutnost takové analýsy vidí v důležité úloze, kterou mají v normálním i abnormálním životě duševním vášně. Podle jeho tvrzení vášně, zvláště nepříjemné, vzbuzují výrazové pohyby. Tyto projevy jsou k tomu, aby se vybilo napětí. Ale ten, kdo je vášněmi zachvácen, nemůže svým vznětům vždycky dáti plnou vůli. Strach,

bec vymýcen cit viny a potřeba pokání, základy to všeho duševního zdraví a regenerace. A takoví teoretikové — kteří přes celoživotní praksi zůstanou stále teoretiky — chtějí reformovat duševní zdravotnictví, ba celý světový názor člověka! Jak bude za několik let vypadat duše a nervová soustava těch, kteří byli takovými operacemi léčeni!

stud nebo jisté mravní představy mu v tom mohou brániti. A tak je vášeň »sevrěna« a »zatlačena«. To »zatlačení« vede však velmi často k výrazu náhradnímu, t. j. k nějakému jednání nebo stavu, který ten »zatlačený« komplex (přání, zážitek, vzpomínku) způsobem více nebo méně rušivým nebo chorobným symptomaticky vynese na jevo. Tyto symptomatické projevy zážitků nebo popudů dotčených vášněmi, ale do podvědomí zatlačených musí lékař analysou převést na jejich vlastní příčinu, která je pro Freuda skoro vždycky povahy sexuální. Pro tuto psychoanalysu je vykládání snů nejdůležitějším projevem podvědomí. Jednotlivé představy snové má Freud za známky zcela určitých pohlavních žádostí, tísní nebo zážitků. On dále užívá k své analýse pozorování úkonů tak zvaných náhodných, ale nepovědomými motivy inspirovaných (přehmátnutí, přehlédnutí, přeřeknutí), konečně vůbec pozorování asociativní činnosti pacientovy. Psychoterapeut nechá pacienta, ať své nápady zcela nenuceně vysloví, třeba ve spojení s určitými slovy; je přesvědčen, že zdánlivě nesouvislý nelad je asociativně spjat s potlačeným obsahem vědomí, ba jím determinován, třeba i jen tím, že se určité představy bezděčně obcházejí, což potom vede psychoanalytika rychle na stopu. Tuto metodu vybudoval Jung (Curych) v experimentální: pacient se libovolnými slovy podráždí — a ze způsobu a trvání jeho spojů představových, které potom vzniknou, zjistí se pak »zatlačený« komplex.

Freud a jeho přívrženci jsou pevně přesvědčeni, že tímto způsobem našli spolehlivou metodu, aby učinili podvědomí přístupným, a tvrdí, že teprve tímto vytažením zatlačených komplexů a jejich »odreagováním« lze dosáhnouti skutečného vyléčení.

Charakteristickou pro Freudovu analysu je tendence, všude vytušiti sexuální příčiny pro nervosu a tak soustřediti také pozornost pacientovu na příslušné asociace. Právem bylo z toho důvodu to celé hnutí označeno za »pansexualismus — ono je pokusem ukázati, že pohlavnost jest nejen hlavní příčinou skoro všech nervových poruch, ale vůbec vysvětliti odtud více méně celý duševní život (umění, svědomí, náboženství). Jsou již celá sanatoria s psychanalytickým »zpovídáním«, při němž se pacientům posvítí vykládáním snů, asociacními experimenty a přímým vyptáváním na jejich nejtajnější sexuální motivy a hnutí až daleko do dětských let a předloží se jako poslední příčiny jejich poruch. Poslední dobou se pak činí pokus užiti Freudových hledisek na pedagogiku. Stanley Hall, čelný pedagog americký, pozval Freuda na cyklus přednášek na Clarkovu universitu. Ve Švýcarsku propagovali tu novou nauku znamenití pedagogové, ba zkoušeli ji experimentálně i v učitelských seminářích. Konečně se jalo hodně švýcarských protestantských farářů užívati psychoanalytických metod v péči o mládež. Psychoanalytik myslí, že mladé lidi vyléčí a uklidní, když v jejich duši jako poslední důvod rozčilení, melancholie nebo jiných nervových a duševních krisí zjistí nějaký neporozuměný a nevyjasněný stav pohlavního rázu, ať je to v minulosti nebo v přítomnosti, kterýžto průkaz se právě v těžších případech obvykle jen

tehdy »podaří«, když se analytik po celé týdny pachtil v nevědomu po sexuálních komplexech. Pojem sexuálního případu se tu ovšem chápe ve smyslu širším, takže se do něho pojímají také vztahy k otci a matce — ale protože i tyto vztahy jsou podle Freudovy psychologie docela erotickými motivy protkány, tak je celá věc konec konců přece jen vlastně sexuálního rázu. Projdeť podle Freuda skoro každý hoch obdobím smilných pocitů ku své matce, spojených s žárlivostí na otce! Oidipovo drama prý není nic jiného než tento do vědomí posunutý prastarý komplex dětství! Toť příklad »psychologie dětství« ze školy Freudovy.

Je pochopitelné, že Freud svými omračujícími tvrzeními zbudoval školu; aťsi je četnými vědeckými odborníky ještě skoro jednohlasně odmítán, přece jeho vliv mezi praktickými lékaři nervovými zřejmě vzrůstá, zvláště v Rakousku a ve Švýcarsku. Nová ta nauka šíří se ostatně nejen rozmáháním psychoanalytických pokusů, nýbrž i nabubřelou literaturou, pro jejíž myšlenkový postup je příznačný zvláště »Jahrbuch für psychoanalytische Forschung«*), jejíž Freud a jeho švýcarští souvěrci vydávají a jenž výsledky sexuálního vykládání nejrozmanitějších duševních a kulturních jevů uvádí v úžas.

Po tom všem, co jsem mohl z působení těchto psychoanalytických teorií a praktik vypozerovati,

*) Vydává prof. Dr. E. Bleuler a prof. Dr. S. Freund. Nakladatelství Fr. Deuticke.

a na základě svého celého pedagogického přesvědčení a zkušenosti bych všecky vychovatele a duchovní správce co nejdůrazněji varoval od osudné jednostrannosti a povrchnosti takovéto psychoanalysy a rád bych se pokusil v dalších řádcích s několika kritických hledisek podati příspěvek k zaražení této duševní epidemie.*)

To se nemůže státi jinak, než když přímo vytkneme oprávněný a prospěšný moment v tom celém hnutí. Co se týká předně zakladatele S. Freuda, je to jistě naskrz poctivý a bystrý badatel. Neměl by se také — jak to i jeho kolegové odborníci dělali — snižovati tím, že se označuje jeho

*) V Zeitschrift f. analyt. Psychologie (sv. VIII., seš. 1, 2) vystoupil teď také W. Stern (Vratislav) velmi důrazně proti psychoanalytikům. Označuje svůj výklad výslovně za »protest« a říká právem m. j.: »Tady se nemůže psycholog nejen připojiti, on musí nejostřejším způsobem protestovati; neboť to, co se tu podává, nemá s vědou vůbec co činit a jest jen způsobilé duševědu zdiskreditovati«. Podle Sterna zosnovala psychoanalýsa »magicko-mystický systém vykladačství, hraní v symbolech a vyčichávání příznaků, jež stojí hlouběji než vykladačské pokusy staré frenologie a chiromantiky, ale je nebezpečnější než ony pro vědecký nimbus, který dovede okolo sebe psychoanalýsa šířiti«. Velmi správná je také Sternova poznámka, že psychoanalytikové matou obecnou psychologii s diferenciální: pokládají za obecnou vlastnost to, co přísluší nejvýš určitému psychologickému typu. I v tom musíme dáti Sternovi za pravdu, že psychoanalytikové pracují beze vší hlubší psychologie mládeže podle samých libovolných konstrukcí — pěstují zrovna předčasně pohlavní vědomí a natropí tím nutně nedozírnou škodu.

učení jen za novou formulaci starého sexuálního vysvětlování každého hysterického churavění. Ono staré vysvětlování bylo docela hrubě materiální; Freud však upozorňuje právě na komplikované duševní reakce, které následují po sexuálních procesích a zážitcích, a snaží se v těchto duševních komplikacích zjistiti příčiny většiny nervových chorob. Ať se tedy k němu jakkoli stavíme, aťsi jeho jednostrannosti a jeho generalisování zavrhuje — on každý způsobem neobyčejně podnítil právě psychologické vykládání nervosních jevů a psychoterapeutické působení na tyto jevy. Co však jeho teorii i praksi činí tak nebezpečnou, to je právě to, že jádro pravdy jest uloženo v chaosu fantastických, zmatených, jednostranných a pochybených hypotéz a teorií. Jistě je správný na př. jeho poukaz na to, že nepovědomý život vykonává velký a důležitý vliv na naše jednání a nebdání, na naše snění i bdění — toto poznání je částí toho, co je naprosto nutné k vyvážení intelektuálistu, a má také význam pro výchovu, jak to vytkl již Waldstein nezávisle na Freudovi.*) Nesporné je také to, že při vzniku nervos značnou úlohu mají pohlavní činitelé z podvědomí. Ne snad v tom smysle, že by takoví pacienti byli zvýšenou měrou pohlavně založeni, nýbrž tak, že následkem zvlášť citlivé a zároveň bohatší duševní organisace tíže zmáhají erotické zkušenosti a konflikty, jimiž ro-

*) Das unterbewußte Ich und seine Bedeutung für die Erziehung. Wiesbaden, Bergmannovo nakladatelství.

bustně založení lidé procházejí bez obtíží. Důležitý a velmi vážný pro pochopení mnohých chorobných zjevů je konečně poukaz Freudovy školy, že vůbec duševní zážitky a zvláště takové, které zůstávají nezpracovány, mají mnohem více, než se dosud tušilo, tendenci zjednotit si symbolický výraz v abnormálních jevech tělesných. Docela jiná je však otázka, může-li nám Freudova metoda dáti již skutečně nezvratnou jistotu v těchto temných oblastech; ale to se musí nejen co nejurčitěji popřít, nýbrž musí býti zdůrazněno, že není větší závady pro skutečné poznání, než když si malujeme jistotu vědění tam, kde jsou zatím jen neurčité domněnky a odvážné hytotesy! Tvrditi tu lze všecko, zrovna tak, jako kdysi všecko svádělo na »zkažené šfávy« a ty se konstatovaly ze sta náznaků, aniž se mohlo vlastně něco opravdu dokázat. Kdo si přečte výklady snů v celé příslušné literatuře, kdo prozkoumá i jiné analýsy, o nichž oni praktikové podávají zprávu, kdo uváží způsoby užití jejich na všeobecné problémy duševní, najde zajisté mnohou dobrou kombinaci, mnohý důmyslný nápad, mnohou správnou myšlenku — všecko však prosáklé a zaplavené vykládací fantastikou, jejíž libovůle je výsměchem každé vědecké nauky a jejíž jednostrannost je pravým opakem zdravé a universální psychologie. Zároveň je tendence přenášeti psychické stavy a jevy, konstatované u lidí abnormálních, docela nekriticky a beze vší hlubší zna-

losti normálního života duševního na psychické dění vůbec. Právě na tom, jak Freudova škola tvoří závěry a jak interpretuje empirický materiál, možno vypožorovati, jak málo ještě vlastně prospěla obecnému myšlení velká a vyzkoušená kázeň poznatková u exaktních věd. Odtud u psychoanalytiků ta neuvěřitelná naivnost »post hoc, ergo propter hoc«, ten nedostatek všelike »teorie osobních chyb«, veškeré sebekritiky naproti hře vlastních asociací. Právem dí vážný německý neurolog: »Zdá se mi, že není včasné diskutovati o zásluhách Freudových, pokud zastává metodiku, která se znenáhla vyvinula v pravé zvrácení všech vědeckých maxim a trvale plodí neblahý zmatek«.

Bylo by včasné napsati psychologii a patologii psychoanalytiků, při čemž by vyšlo na jevo, jak nepatrná jest ještě všeobecná intelektuální výchova, ba už i znalost nejobyčejnějších pojistek našeho myšlení a usuzování proti subjektivnímu domýšlení, ba jak málo lidem jsou jasny základní podmínky »objektivního zjišťování.« Při četbě a poslouchání psychoanalytiků jsem měl vždycky dojem, že se při dlouholeté psychoanalytické praxi vyvinuje jakási *a s o c i a č n í m a n i e*, upomínající na něco patologického, jejíž výrony mají také zvláštní ráz chorobného průběhu představovacího: Ti lidé chtějí ve všem a všude viděti sexuální příznak a proto takové vztahy shledávají — či kdo by nevěděl ze vzpomínek na jisté necudy na gymnasiu, jak lehký je symbolisovati

všecko sexuálně? Tak tvrdí Jung mezi jiným, že mnišská kápě františkánská je také bezvědomým symbolem plodidel. Vpravdě byla tato kápě oděvem umbrijských sedláků za časů sv. Františka a odtud je prostě převzata! Je vůbec ještě předmět, jenž by se nemohl v nějakém smysle vyložití jako symbol plození nebo jako symbol »libido«, jakmile se asociační fantasií popustí uzda?

Zkombinuje-li si psychoanalytik sexuální výklad nějakého zjevu, nepřipadne už ani na to, že je stejně možný výklad jiný, ani se necítí vědecky povinen dokazovati, že jiné interpretace jsou nemožny: projeví prostě svou sexuální asociaci a považuje subjektivní jistotu svého představování, koncentrovaného úplně na sexualnost, za zjištění objektivní. Nejúžasnější jsou v té příčině u psychoanalytiků rozbory snů a jejich erotické interpretace věku dětského. Jednak se pozorování na lidech abnormálních nekriticky generalisují, jednak se samé takové zjevy, jež nemají vůbec nic společného s eroticky-sexuálním a jež lze psychologicky zcela jednoduše a přirozeně vysvětliti, svádějí docela uměle na pohlavní střediska, a to často na podkladě inkvisic, které musejí dětskou duši takřka zničit a jsou výsměchem vši vychovatelské moudrosti. Nikde se nám na př. nepodává skutečně zřejmý důkaz oné svrchu zmíněné nehorázné hypotese, že skoro každý člověk má v dětství slabší nebo silnější smilné sklony k otci nebo matce, jejichž

nutné »potlačování« vede pak mnohdy k patologickým jevům. Pro většinu psychoanalytiků má v zajetí této hypotese poměr k otci a matce vůbec silně erotický ráz. Zrovna týmž právem by se mohlo tvrditi, že erotické vztahy jinocha k dívce jsou jen transformací pudu, který svádí kojence k prsu matčinu. Tvrditi lze všecko, a kdo má trochu obrazivosti, může si dosti snadno vyložití všecko ve svůj prospěch. Kdo si chce k výkladům Freudovy školy zachovati nezkalený názor, ať si přečte výjev v Shakespearově »Zimní pohádce«, kde jako nucená představa posedne krále podezření, že se mu zpronevěřila manželka, a teď si on všecko všudy v jejím chování vykládá sexuálně: že za každý z jeho výkladů mohou býti dány tři jiné, mnohem bližší, a že jeho výklad je zcela umělý, o tom ho při jeho chorobně utkvělém stavu duševním nemůže nikdo přesvědčiti. Zrovna tak to je s většinou výkladů u psychoanalytiků. Zkusme to v každém jednotlivém případě, zda nelze stejně přesvědčivě uvéstí docela jiný výklad než ten, jež podává psychoanalýsa.*)

*) Vyberme si příklad z Freudova spisu »Psychologie des Alltagslebens« (Berlín 1907, str. 118). Tam se na př. tvrdí, že v pověře vězí vždycky správný výklad podvědomých komplexů: Říman, který z pověry ustoupil od nějakého podniku, protože klopýtl na prahu svých dveří, byl podle Freuda relativně v právu, neboť klopýtnutí mu snad ukázalo existenci nějaké závady nebo protitlaku v jeho podvědomí, který mu hrozil ve chvíli provádění ochromením. Cožpak se nesmí stejným právem tvrditi, že ten člověk klopýtl,

Zcela obecně by se mohlo to, co v tom celém hnutí je správné a co mylné, rozlišiti takto:

Správné jest — a jen potvrzuje staré poznatky — tvrzení, že naše pudy a žádosti mnohem mocněji působí na celý náš duševní stav a všechny jeho projevy, než bychom si chtěli přiznati. A stejně správné je, že neurovnané zážitky, zvláště z mládí, mohou rozhodněji rušiti charakter a celý duševní život, než se obyčejně ví. Správné je dále, že pouhé mechanické zatlačování všech těch tendencí, když si jich důkladněji nevšímáme, může podnítiti těžké pohromy a poblouzení duševního života. Správné je, že zbavíme-li duši nezpracovaných zkušeností a podáme-li poučení o působení zatlačených pudů a žádostí, může to účinkovati blahodárně. Nesprávné je však sváděti všechny ty nezpracované a zkalené ještě rušivé faktory stále jen na něco sexuálního, nesprávné a nadobro nevědecké je tvrzení, že jest už dnes metoda, která může s jakousi určitostí zjistiti tak zvané podvědomé obsahy výkladem příznačných dějů a slov, nesprávné je také z tak zvaného vyléčení tvořiti závěr o správnosti psychoanalytických výkladů a zákroků, neboť u nervosních a hysterických osob nese ssebou každá změna a odklon od navyklého

právě protože ho naprosté duševní soustředění na jeho podnik odvedlo od obvyklé pozornosti, kterou věnoval tomu, co mu bylo nejbliž? Nebo že ho napětí energie, jež bylo namířeno na provedení velkého úminku, nutilo k příliš velkým krokům? Tento příklad může býti typickým.

průběhu představ působením nové teorie neb zákroku přechodné ulehčení. Nesprávné a svrchovaně nebezpečné je zavedení pacienta psychoanalytickou metodou na sféru sexuální a upřílišená důležitost, jež se oněm zjevům přikládá, neboť se tím duše teprv pořádně zotročuje. Skutečné vyléčení může vzejít jen z vyššího názoru životního, jenž nížším u světa vezme jeho moc nad duší a těžkým životním zkušenostem dá smysl náboženský, jimiž z potíží, zklamání a neštěstí může vzniknouti vnitřní zisk; co pomůže všechno psychoanalytické vybírání smetisk bez takového odvedení na vyšší svět?*) Ovšem nás mohou psychoanalytické pokusy povzbudit, abychom při zvrhlosti mládeže ještě mnohem pečlivěji dbali vlivu nestrávených zkušeností a vůbec mnohem více pomáhali niterně a povzbuzovali k vyznání a ulehčení, než jen zevně moralisovali a dělali pořádek:

*) Léčení dalo se dosud vždy jen obracením k věcem svatým, a pokud je předcházelo obracení k vlastnímu stavu. Bylo to zase — a také pořád jen ve světle věcí nejsvětějších — uvědomování si prapříčiny zpustnutí, dědičného hříchu, stále opakovaného odpadu duše od Boha, jakožto poslední příčiny vši bídy a strasti tvorstva a všech přebujnělých výstřelků z božského pořádku v říši těla i duše Jen z takové, až na dno jdoucí analýsy může se duše uzdravit — má-li v sobě vůbec ještě vyšší život, tak se ten život začne zas kristalizovat a dovede tajemným způsobem i podvědomé rušivé vlivy jemně i ostře zasáhnouti a zahladiti. Všecko ostatní vede jen k obelhávání sebe bez konce — do něhož jest až příliš často stržen i lékař, který se zvědavě pachtí za zajímavými objevy.

Pravá láska zůstane vždy největší výchovnou činitelkou. Jediné tato láska otevře také vychovatelů oči pro všecku tu vyumělkovanost a změř výkladů a formulí, skrze něž jistá správná pozorování a správné myšlenky tak mnohých psychoanalytiků se zvracejí v nesmysl a v těžkou škodu u lékaře i pacienta. Následující slova z dvacetileté zkušenosti ošetřovatelky nelze dosti připomenouti právě těm, kteří jsou za ženské vzdělání odpovědni:

»Jemnocitné ženě to zůstane pořád trapným pocitem, že ji přiměli k takovým vyznáním, třebaže se jí na ten čas ulevilo. U takové, která cítí hruběji, a kterou lze často až příliš snadno přivést k vyznání v tomto oboru, může býti škoda nezměrně větší než zdánlivé polepšení v jejím stavu. Měla jsem již příležitost pozorovati, jak smutný a znemravňující vliv to má i u žen vzdělaného stavu, když po takové Freudově proceduře i nejnevinnější lidské vztahy chápou pod zorným úhlem sexuálního. Tak zvaná krásná literatura pak tomu nakonec ještě dodá. A nejen zkušenosti, vysoce umravnění lékaři duševních chorob jsou to, kteří této metody užívají, každý mladý, nehotový medik může po ní sáhnouti. Co se stane v takových rukou ze ženské psychy, úplně jim na pospas vydané!«

12. PEDAGOGIKA POSLUŠNOSTI.

a) Význam poslušnosti pro svobodu.

STARÁ A NOVÁ VÝCHOVA. Zásada staré výchovy s jejím příliš jednostranným zdůrazňováním poslušnosti je asi nejdůsledněji formulována ve slovích Johna Wesleye: »Lámej vůli svého dítěte, aby nezahynulo — lámej jeho vůli, aby mohla duše žíti.« Tady je podkladem správná myšlenka — která se mnohem více dotýká jádra výchovné úlohy než novější nauka o svobodě —, že přirozená vlastní vůle se všemi navzájem si odporujícími impulsy musí být naveskrz přemožena, má-li vyšší osobnost procitnouti k životu. Chyba je toliko v tom, že lidé chtějí tuto vůli lámati jednostranně jen z v e n ě í. Takové znásilňování zbavuje odvahy a ničí i duchovní osobnost člověka, která tím přichází o vážnost, takže se s ní nepočítá. Nikoli — dítě samo má svou nižší vůli lámati; anima christiana, jež chce žíti, má se sama hlásiti a přičiněním síleti. K tomu má pravý vychovatel dopomáhati. Jeho neochvějná autorita má se s vyšší přirozeností v dítěti spojit. Neboť pouhá ztrnulá poslušnost beze vzbuzení vyššího života volního u dítěte zabíjí nejen vůli, nýbrž i duši.

Kdyby novější pedagogika svobody svůj pro-

test proti staré kázni formulovala v tomto smysle, mohli bychom s ní úplně souhlasiti. Místo toho potírá většinou jen jednu jednostrannost druhou a upadá v »kult individuality«, který je opravdovému vytvoření charakteru aspoň tak nebezpečný jako pouhé brutální podrobování. Protestujeme jistě právem proti pouhé kázni regresivní, která vychovává jen otroky nebo buřiče a požaduje pracovní energii a radostivost, aniž se ujímá živoucí duše. Ale právě proto, aby volná myšlenka došla v našem vychovávání té váhy, jež jí náleží, je nezbytně nutno nesprávné a vybledlé ideje o svobodě a nespořádané pudy po volnosti, které se s nimi smísily, zřetelně poznačiti pravým jménem a dokázati základní význam poslušnosti pro výchovu k vnitřní svobodě a k pravému užívání svobody vnější.

NEVYJASNĚNOST V MODERNÍ PEDAGOGICE SVOBODY. Novější pedagogika svobody trpí přes četné správné nápady podstatnou chorobou všech intelektualistických epoch; obsahuje příliš mnoho abstrakcí a všeobecných frází a příliš málo konkrétního nazírání na skutečného člověka a skutečný život. Kdybychom si ujasnili všecku tu spleť, celou tu směs toho, co je »lidská přirozenost«, tak bychom nemluvili tak všeobecně a tak povrchně o svobodě a osobnosti, nýbrž bychom přesně definovali, co tím míníme a nemíníme. V lidské přirozenosti jsou tak silné protivy, že svoboda

jedné části nutně předpokládá podrobenost druhé. K t e r á část naší bytosti má pak dostati svobodu? Má dojíti volnosti p u d, aby ujařmil d u c h a, či má se dostati svobody d u c h u, aby zkrotil p u d? Co vlastně jest »osobnost«? Má se daný člověk rozrůstati na všechny strany bez výběru, aťsi při tom býlí prerůstá pšenici? Moderní pedagogika svobody nedostává na tyto otázky odpověď, jí schází všeliká psychologická přesnost.*) Tato nejasnost jest ovšem jen přirozeným odleskem celého chaotického stavu moderního člověka: svět vnitřní a vnější spolu stále splývají, člověk myslí, že jedná osobně, a vpravdě závisí docela na okolí. O s o b n í ž i v o t se začíná přece teprv, až se člověk vědomě osvobodí od poručnickování světa vnějšího, a to nejen od v n ě j š í h o poručnickování, nýbrž i ode vší s k r y t é nadvlády vnějšího světa, jež vzniká nezřízenou ješitností, smyslností a všelijakou jinou neukázněnou a nespořádanou impulsivností.***) K takové »centralitě« bytosti dochází

*) Již biskup Sailer řekl: »Celé bibliotéky by přišly v nic, kdyby genius pravdy prázdná slova rozum, svoboda, tam kde jsou prázdná, škrtl!«

**) Nietzsche řekl jednou velmi zřetelně, jak přísně musí člověk sáti sebe zkoumati, chce-li dojíti opravdové svobodnosti. »Ještě nejsi svoboden, ty se po svobodě s n a ž í š. Do volných výšin chceš, po hvězdách žízni duše tvá. Ale i tvoje zlé pudy žízni po svobodě. Tvoji divocí psi chtějí na svobodu, štěkají radostí ve svém vězení, když se tvůj duch snaží ze všech žalářů uvolniti. Očistiti se musí ještě osvobozenec ducha, očistiti se musí ještě jeho oko!«

se však jen skrze vysoké nábožensko-mravní ideály, jež rozptýlí vnitřní mlhu a oddělí od sebe přísným výběrem a čistým rozřazením duchové od neduchového, vyšší od nižšího, zdravé od chorého. Potom se teprv může mluvit o u v ě d o m ě l é výchově. Mnozí moderní lidé stavějí právě to za cíl své výchovy, co Pascal jmenoval »le moi haïssable« a čeho překonání se mu zdálo pravým úkolem veškerého vzdělání.

Při kultu dětské individuality a dětské umíněnosti však nejen zůstává nejvnitřnější život duše v nesvobodě, nýbrž zanedbává se i vysoce důležité přizpůsobení dítěte k životu: aby se totiž dítě naučilo uvědomělému v ý b ě r u m e z i s v ý m i v l a s t n í m i p o p u d y, aby vůči samu sobě nabývalo aktivity. Z dítěte zpovynaného a bez kázně se nikdy nestane »organisátor životních sil«, protože se nikdy nenaučí organisatorsky postupovat naproti vlastnímu nepořádnému světu vnitřnímu. Následkem toho se stanou podněty vnějšího života rozhodujícími činiteli jeho veškerého jednání.

Kdyby nebyly náměty oné reformní pedagogiky nic než nesmysl, byly by méně nebezpečny — co je činí tak nebezpečnými, to je právě nerozmotatelná spleť pravdy a lži v jejích žalobách a návrzích. Jeť na př. v americkém školství vedle všeho dobrého a nadějného navádění k vlastní odpovědnosti a samočinnosti také úplně přemrštěný a omylný respekt před individualitou dítěte, kult

»self-indulgence« a rozmarné libovůle, jenž se od vážnějších vychovatelů amerického lidu považuje již dlouho za veliké nebezpečí. Jsou v Americe školy, které to jmenují »kulturou osobnosti«, když povolují všem slabostem, nápadům a nezpůsobům dětí. Jsou američtí učitelé, kteří se tolik obávají připustiti u dítek možnost vážně se přemáhati, že se snaží vůbec všechno dělati »zajímavým« a oslazovati a tím proměňují školu v dětskou zahrádku, v níž je duch hry základem veškeré činnosti. Všecko to by bylo velmi pěkné, kdyby byl život ráj, a až dítě ze školy vyjde, proměňoval mu i nadále všechny těžkosti a všednosti v »sladkosti.« Brutální a ztrnulé donucování není ještě žádnou přípravou pro skutečný život s jeho velkými požadavky na samostatné a odpovědné jednání — ale pedagogika polevování jest ještě mnohem osudnější zanedbávání všeho toho, čeho člověk co do tvrdosti potřebuje vůči sobě samému, aby mohl odolávati životu a osud si podmaňovati.

INDIVIDUALITA A OSOBNOST. Aby člověk správné a mylné myšlenky o svobodě v moderní pedagogice zřetelně od sebe rozeznával, musí si ujasniti toto: Modernisté si stále pletou *i n d i v i d u a l i t u* a *o s o b n o s t*, smyslné a duchové já, vnější a vnitřní samostatnost.

Nevidí, že vrozená individualita jest jen látkou, z jejíhož důkladného zpracování te-

prve vzniká to, co působí jako »osobnost«: individualita je rozptýlení — osobnost je soustředění.

Pedagogové svobody vycházejí ze správné představy, že pouhá donucovací a »nadřená« kázeň nechává osobnost žákovu nevyvinutou, ba těžce ohroženou — oni však nevidí, že by je volná kázeň v jejich smysle ještě mnohem tíže ohrozila. Osobními se stáváme právě tím, že pouhému vyžití své individuality čelíme*): Čím více se ona vyžívá, tím více musí osobnost zakrňovati. A čím mocněji se duchové já přičiňuje, aby vnitřní zmatek organisovalo a nesčetné vnitřní podněty náležitě zařadilo pro účely životní, tím víc osobního života se v nás projevuje. Tudíž i individualita musí zajíti, má-li se vzkřísiti osobnost. Proto také motto pro pravou kulturu osobnosti nezní: »Vyžij se!« — nýbrž »Umři a vstaň!« Nebo slovy Kristovými: »Zrno pšeničné nevzklíčí, nezajde-li napřed«.

*) Velmi správně nadpisuje anglický pedagog Mac Cunnig jeden odstavec své knihy (The Making of Character, Cambridge 1901) význačnými slovy: »Development involves repression«. A. Herbart poznamenává: »Pouhé individuality dělají špatné drama a děti mají velmi znetklou individualitu, aniž mají charakter. Co dětem schází, co musejí ukazovati dramatické osoby, co je vůbec na člověku jakožto rozumné bytosti povahového, to je vůle, a to vůle v přísném slova smysle, jež je zcela rozdílná od chvilkových rozmarů a tužeb. Charakter se projevuje proti individualitě skoro nezbytně bojem. Neboť on je prostý a setrvačný, ona však ze svých hlubin vysílá stále nové a nové nápady a žádosti.« (Allg. Pädagogik, V. oddíl, 2. kapit.).

Onen neurčitý kult vrozené přirozenosti, ono oslabení veškeré výchovné energie a určitosti souvisí ostatně co nejtěsněji s nejasností ducha času: duch se nestaví proti přirozenosti se zákonodárnou silou a jistotou cíle, naopak se z mnohoznačných a sobě odporujících podnětů přirozenosti dělá nová životní filosofie. Toto nevyjasněné postavení dospělých k jejich vlastní přirozenosti musí se ovšem odrážeti v stanovisko individualitě dítěte.

Novější kult individuality, jejího práva a jejích potřeb jest ostatně také něco, co vrhá zrovna do nemoci: podporuje bujení všech utajených chorobných dispoic, kdežto povzbuzování k sebekázi podporuje znamenitě zdraví. Učení o »vyžití«
není vůbec zjevem zdravého života, nýbrž příznakem degenerace, známkou nezadržitelného rozkladu života: Čím víc organismus slábne, tím je vnímavější pro všechny vnější dojmy: povrch dostává převahu nad středem — místo naopak.

Zmíněné moderní názory o vývoji osobnosti pocházejí v podstatě z onoho vážného nedostatku sebepoznání, který je společný všem údobím, jež směřují jednostranně k světu vnějšímu, a který ve všech dobách plodí tytéž neživotné omyly. Musíme míti nejen vznešený ideál, nýbrž velmi podrobně znáti i pozemský materiál, do něhož chceme ideál vtělit. Bez jemného poznání materiálu by se bylo starým křesťanským malířům

nikdy nepodařilo nebeské tváře jejich svatých postav skoro nezničitelně vtisknouti do pozemské hmoty — a bez jemné znalosti skutečného člověka bývaly by byly nemyslitelný ohromné kulturní účinky křesťanství.*) Moderní pedagogice jistě nelze upřít *idealismus* — ale schází jí přes všecko mluvení o smyslu pro skutečnost přece jen onen zdravý realismus v pojmání lidské přirozenosti, bez něhož se idealismus stává skoro nebezpečím. »Nikde pak nespočinou nejisté sandály — mraky a větry si s ním pohrávají!« Onen nedostatek realistické znalosti lidské přirozenosti pochází z všeobecného útěku od vážného sebepoznání. V moderním člověku žije pravá nechuť k to-

*) Moderní pedagogické spisovatelky, které neznají co je v lidské povaze démonického, citují pořád ještě slova Rousseauova: »Vše, co vychází z rukou Stvořitelových, je dobré a zvrhává se v rukou lidských«. K tomu podotýká již Le Play právem (*La Reforme en Europe et le salut en France*): »Naši otcové byli do tohoto mylného pojetí lidské přirozenosti doslova zbláznění a byli v tom se zkušeností všech dob v rozporu. Nejprostší chůva a nejslabomyslnější matka mohou stále pozorovati, jak u dítěte náklonnost ke zlému převládá. Velcí myslitelé, kteří dětský věk pozorovali osobně, došli k témuž úsudku. Všichni učitelé konečně, kteří vzdělávali vynikající muže, dovedli to jen tím, že měli neustálou péči o to, aby potírali zvrácené sklony svých žáků.« Vychovatel nechť uváží, že i autor tak moderně myslící jako Renan poznamenal: »Silné jest jen to, co se staví proti přírodě — přirozený strom nemá krásných plodů.« Ovšem jest i dobrého a šlechtetného mnoho v lidské přirozenosti, ale i to se zvrhává a staví do služeb špatnosti, je-li mladý člověk ponechán sám sobě.

mu, aby byl klidně sám se sebou. Odtud ty četné teorie, které by byl mohl poraziti jediný pohled do vlastního srdce. Kdo ve světle vyšších ideálů sám sebe pozná a prožije, ten vypoví své přirozenosti válku a pozdraví všechno to, co jej postaví před velké úkoly ponížení a sebeovládnutí. Proto také děti, jež přece žijí stále víc v konkrétnosti než dospělí, touží zcela neuvědomčle božskou částí své bytosti vždycky po poslušnosti a jsou nejraději, mohou-li poslouchati — aspoň tam, kde představitel zákona je vskutku »představitel« a nestaví svou osobičku z hrubé a malicherné panovačnosti na místo vyšší zásady.

Nikdo jiný ostatně to nebyl než G o e t t e, jenž jednou výslovně poznamenal, že právě silná a nadaná povaha nežádá pouhé svobody, nýbrž výchovy skrze poslušnost:

»Co nás však nejvíce opravňuje k přísným požadavkům, k rozhodným zákonům, je to, že právě genius, vrozený talent je prvně chápe, jich nejochotněji poslouchá. Jen polovičatost by ráda svoji omezenou zvláštnost stavěla na místo nezbytného celku a zkrášlovala své mylné zásady pod záminkou neodolatelné přirodnosti a samostatnosti. Nedopouštějme toho však, nýbrž chraňme své záky od všech chybných kroků, jimiž se velká část života, ba mnohdy celý život uvádí ve zmatek a rozháranost.«

INDIVIDUALISOVÁNÍ SE PŘEPÍNÁ. Že se dnes svoboda a svéráz hledá v naprostých vnějšnostech, to je úplně v souhlase s jinou skutečností, že se totiž dnes překážkám ve vývoji osobnosti přikládá

velmi upřílišený význam a že se na př. nedostatečná péče a dbalost o jedince v nynějším systému školním činí odpovědnou za nedostatek osobnosti. Tak praví na př. G u r l i t t ve svém spise »Výchova osobnosti«:

»Příroda stvořila osobnosti, výchova je zase zrušila. Do školy vstupují žáci každý jiný a opouštějí ji jako dvacetiletí abiturienti na jedno brdo. Na dlouhé, často trnité cestě se všichni naučili skláněti svou vůli pod neodvratnou autoritu školy, navykli si choditi pode jhem a táhnouti pluh, odnaučili se všelikému vzpírání a vzdoru.«

Kdyby spisovatel mluvil jasně proti autoritě bez ducha a bez lásky, mohlo by se mu dáti za pravdu. Ale jemu jde vůbec o odpor proti »neodvratitelné« autoritě. A tu je pedagogicky na nebezpečných cestách. Je-li některá osobnost tak slabá, že nesnese poslušnosti, tak tu nebylo vůbec pravé osobní síly. Josef de M a i s t r e řekl jednou právem, že právě společnost, která individuální vůli již neklade pořádný odpor, vývoj silných charakterů zrovna brzdí. Charakter roste jen odporem — právě proto, že nám omezování a odpor brání v tříštění našich sil a nutí nás k velkému vývinu energie. V moderní teorii o individualisování ve škole je neobyčejně mnoho frází. To se rozumí, psychologický zřetel k individuálnímu svérázu náleží k základům veškeré pedagogiky. Ale zrovna taková psychologická pedagogika nás učí, že ve velmi mnohých případech nedbatí individuál-

ních zvláštností je nejlepším způsobem, jak s kým individuálně zacházeti. Již Münsterberg, psycholog harvardské university, vytkl nebezpečí individualisování v americkém školství a velebil naproti tomu školu německou, která se tak nedvoří individuálním sklonům.*) Chválí přímočarou vážnost německé školy, jež se mnoho nestará o rozmary a libůstky; bez této vážnosti by vedly i klidné a hodnotné talenty k zkáze charakteru.***) Škola prý nesmí svůj program dělati podle chlapeckých sklonů. »Life is not so easily manufactured as the advertising circular of a private boarding school, where everything is exactly adapted to the individual needs!«

Profesor Sachs zdůrazňuje totéž v článku o »Německé a americké výchově« (Educational Review, březen 1907), kde praví, že vláda individuálního vrtochu ve většině amerických škol mu vždycky připomíná výrok jednoho osmiletého děvčete: »Tatínku, až vyrostu, budu začínati každé jídlo ve své domácnosti zákusky.«

**Choulostivění individuálního svérázu je beze
vší pochyby největším nebezpečenstvím pro sku-**

*) Srovn. Th. Mark: Individuality and the moral aim in American education. London 1901, str. 170 sl.

**) Hegel praví charakteristicky a význačně pro silnou stránku tak zvané educatio strenua: »Musí se to prohlásit za prázdné povídání, že se má učitel pečlivě řídit individualitou svých žáků, že ji má studovat a pěstit. K tomu nemá času. Se školou se počíná život podle všeobecného pořádku. Tu je nutno přivést ducha k odložení toho, co má zvláštního, k vědění a chtění toho, co je pro všeobecnost.«

tečné vypěstění charakteru: Jistá ztrnulost ve školském chodu je náramně dobrým lékem na výstřelky subjektivnosti se všemi jejími jednostrannostmi, slabostmi a zvrácenostmi. Mladý člověk potřebuje takového otužování ještě mnohem více než otužování fysického.*) Sníží-li se vychovatel příliš k chovanci, zabraňuje tím, aby se on k němu dopínal. Normální schema není jistě kulturním statkem prvního řádu, ale je nezbytným pedagogickým činitelem, koriguje a opravuje nejen hrozivé individuální jednostrannosti, nýbrž nutí i k přemáhání sebe a stává se tak sběrnou všeliké energie. Co získal Goethe normální pedanterii svého otcovského vychování! Jak nezbytný je živel antoniovský ve výchově pro T a s s a v nás ve všech! Pravda, dnešní výchově školní schází mnohé; měly by se buditi více d u š e v n í podněty pro plnění školských požadavků, samočinnost dětí

*) Kanadský školní inspektor H u g h e s, který jako Angličan dovede ocenit veliký význam pevných forem pro pravou kulturu svobody, vtipkuje při příležitosti o povrchové individualismu svých kolegů ve Spojených státech. Cituje: »Proboha, vždyť Vy rušíte všecku originalitu, Vy děláte hotové stroje z žáků tím donucováním, aby všecko konali předepsaným určitým pořádkem.« A odpovídá: »Tak mluví jistí pedagogové, kteří nedovedou udržeti svou třídu v pořádku a proto se ohlížejí po omluvě. Překáží snad pořádek uplatňování originality? Zadržují vskutku metodické zvyklosti »volný rozvoj individuality«? Věru, originalita nebo individualita, kterou forma a pořádek ruší, může být jen špatného rázu a zaslouží nejostřejší restrikce.« (Mistakes in Teaching; Newyork, Barnett & Co.)

by měla býti docela jinak pěstěna: ale samočinnost k tomu cíli, jež vytyčuje škola — neměla by se však škola za individuálními zájmy a sklony dětí honiti; ty ať se pěstují doma; škola je tu proto, aby vůči jedinci uplatňovala nadindividuální řád práce a vzdělávacích prostředků a právě tím toho jedince od sebe sama osvobozovala: To je základ vší pravé pedagogiky svobody.*)

Ad. C z e r n y bojuje ve své knize »Der Arzt als Erzieher des Kindes« (Víděň 1908, str. 66) s velkým důrazem právě s hygienického stanoviska proti moderní tendenci zchoulostivující; protestuje především proti názoru E. Keyové, že každé

*) Ani patologicky není pro člověka dobře, má-li příliš mnoho času na uvažování, co jeho nervům prospívá nebo škodí. Ve školském chodu ne příliš individualisovaném tkví také moment psychického otužování, jež jednotlivce zdržuje, aby nepovoloval každému subjektivnímu kolísání své bytosti. Tento zřetel je dnes bohužel v péči o t. zv. úchylné velmi opomíjen. Přílišným individualisováním, přílišnou shovívavostí a snižováním se slabším jedincům zrovna bere sugestivní pomoc, jež leží v přísných požadavcích. Přílišná ochota přiřknouti hned zmenšenou příčetnost zmenšuje velmi často příčetnost, t. j. posiluje slabost vůle u těch, jimž ji přiznáváme. Náměty nejmodernější školy kriminalistické potřebují zajisté s hlediska zdravotně pedagogického mnoho korektury. Mnozí soucitní lidé netuší, kolik bezcitnosti je v jejich soucitu, o kolik pomoci olupují ty, jimž chtějí pomoci — a jak mnoho charity je v moudré přísnosti. K této pravdě jsme obyčejně proto tak zaslepeni, že se přísnost tak často spojuje s hrubostí a tvrdostí a tím právě ztrácí hlubší autoritu. Srovn. náš odstavec: »Pedagogika léčebná a morální.«

dítě je ostře vyhraněná individualita, originál, jehož rozvoji brání uniformující vliv školní učby.

»Bylo by snadno dokázati«, poznamenává, »že majorita všech významných mužů i žen náleží k těm, kteří tou obávanou konvenční školou museli projíti. O osudu těch, kteří tomu nebezpečí ušli, nedovídá se veřejnost nic, protože se z nich vynikající lidé nerekrutují. Ale jsou velmi dobře známi lékařům, neboť patří většinou k velkému zástupu těch, již plní sanatoře.«

MUŽSKÝ A ŽENSKÝ ŽIVEL V PEDAGOGICE.
Myslíci pozorovatelé amerického života školního vytkli právem, že převážný vliv ženského živlu v tamějším školství má hlavní vinu na vyličené přepjaté a nebezpečné povolnosti k subjektivním rozmarům a slabůstkám žakovým. Prof. Sachs z columbiajské university (Newyork) praví: »Učitelky, se všemi svými mateřskými instinkty, odklízají raději dítěti obtíže s cesty, místo aby vyzývaly jeho osobní energii k jejich překonávání. Touha slabšího pohlaví obětovati se za jiné je těžkou překážkou pro důkladné opravdu a úspěšné vyučování školní.*) Konstatujeme-li taková nebezpečí (u mužského živlu jsou zas v jiném směru), nechceme tím ovšem pedagogickou součinnost ženského pohlaví nijak snižovati. Ženská výchovná síla je pedagogicky aspoň tak důležitá jako mužská. Ale právě aby přišla v opravdu zdravém smysle k platnosti, je třeba, aby ji vyvažo-

*) Educational Review, březen 1907, str. 236.

val mužský, otužující, síly dodávající živel. Leč jak je to možno, začínají-li se muži sami svého nejvlastnějšího stanoviska vzdávati a přikláněti se k pedagogice mazlivé, která omlouvajíc po žensku všechny možné vrtochy a slabosti dítěte olupuje je o všechna nedocenitelná dobrodiní neochvějně přísnosti? Tu potom rádi slyšíme Nietzscheův výrok: »Nemiluji země, kde vše oplývá mlékem a medem — buď velebeno, co tu působí drsně!«

INDIVIDUALISMUS A SLABOST VŮLE. Venkoncem svobodomyšlný francouzský pedagog Payot upozornil ve své knize o výchově vůle^{*)} na to, že právě v naší individualistické epoše slabosti vůle způsobem i pro zdraví velmi povážlivým přibývá. Až do 18. století prý se mluvilo člověku o jeho povinnostech, od té doby však již jen o jeho právech a jeho autonomii. Právě poslušnost však prý uložila vůli člověkově mnohem větší úkoly, než jak to činí názor, jenž jedince odkazuje úplně na jeho vlastní impulsy. Z té velebené »autonomie« prý máme ve skutečnosti jen auto, nikoli však nomii, t. j. zbývá nám nafoukané »sám«, ale ne samospráva — a to není náhoda. Dokud se nezlomí ztrnulost smyslové vůle, dokud se nevychová umíněnost k podrobování, nemá sebevýchova pevného stanoviště, s něhož

^{*)} Přelož. do němčiny Voelkel. Lipsko, nakladatelství Voegtländerovo.

může působiti. Člověk je pak tak zajedno s oním přirozeným chtěním, že se mu nedovede vůbec postavit s požadavky. Poslušností se člověk vůbec teprv naučí povznášeti nad svůj přirozený směr vůle, jenž ho jinak po celý jeho život křečovitě ovládá a nedosáhne přece nikdy velikosti a ustálenosti v chtění, jež je inspirováno a tvořeno nejvyššími duchovými ideály. Je to sen utopistů mysliti si, že naše duchovní já samo a bez vyškolení v poslušnosti je dosti silné a vytríbené, aby si všecko nižší podrobovalo: Stav nevázané svévolnosti a tím dané převládání smyslových vrtochů svazuje to hlubší já tak, že ono se teprve tehdy vzdmůže, až je svévolnost pokořena. Také všechna síla, jednotu a soustředěnost vůle vzniká teprv tím, že se přirozená svévolnost, tříštící se ve vrtoších a řídící se smyslovými potřebami, ukrotí a tím se energie v člověku nahromaděná povznese k uvědomělé ustálenosti. Vůbec nezapomínejme, že právě t. zv. »individuální« vůle tvoří největší překážku, aby se člověk stal osobním a samostatným, protože tato vůle je značnou měrou určována vnějšími dojmy a vlivy nebo přechodnými nápady. Boj proti této takřka »periferické« vůli tvoří základ pro zesílení »centrální« vůle, vlastní to osobní iniciativy, třebaže je tento boj ještě inspirován vnější autoritou. Teprv poslušnost navádí dítě, aby svoje ne-

zřízené impulsy podřizovalo vyššímu principu — ono potřebuje pomoci zvenku, aby se naučilo sobě odolávat. »Zákon je karulem na cestě ke Kristu«, praví se kdesi. Chlapci nemají ještě rozhodnou vůli, jejich vůle jest odrazem zmatených impulsů — jen přísnou kázní se naučí osamostatňovati vůči těm impulsům. Dívky padají svým neurčitým citům za kořist, churavějí, necítí-li vyrovnávací váhu výchovné vůle něčí až po to rozdělení času — jak se to praví u Goethe: »Těžkých služeb denní zachovávání.«

Tento výklad potvrdí nejlépe dítě samo. Dítě nemá, jak známo, vychovateli nic tak za zlé, jako když on je neumí přivést k poslušnosti. Cítí zajiště dítě zcela instinktivně, že se v jeho »svévůli« neprojadřuje ještě jeho nejvlastnější vůle, nýbrž že jeho skutečná samostatnost začíná teprve odporem proti přirozenému jen usilování a snažení. Právě nervosní a patologicky zatížené děti si žádají již ze zdravotního instinktu oné nezlomné kázně, která jedině je dovede ochrániti od diktatury jejich vlastních stavů.*)

Pro mnohé lidi je jejich vlastní individualita největším křížem, jež v životě nesou — všem takovým lidem se prokazuje věru špatná služba výchovou, jež je na celý život přikovává k oné vro-

*) Goethe prohlížel jednou památník svého syna a našel tam mezi četnými dobromyslnými výroky slova Zelterova: »Uč se poslouchat!« Poznamenal k tomu: »To je jediný rozumný zápis v té změtí!«

zené individualitě. Pravá pedagogika svobody záleží tedy v tom, že chovanci dopomáháme k opravdu svobodnému postavení naproti jeho vlastní individualitě — toto osvobození člověka od sebe sama je základem veškeré zdravé kultury svobody.

Ruskin velebil kdysi hluboký význam poslušnosti pro všelikou osobní kulturu v následující úvaze, v níž obrací naši pozornost ke skutečnosti, že vlastně všechno vyšší vzdělání u člověka záleží v nějaké poslušnosti a k svobodě sice vede, ale z ní nevychází. Praví o nejasné frázi osvobozenké:

»Proč užívati toho špatně chápaného slova? Rozumíte-li svobodou krocení vášní, kázeň v myšlení, podřizování vlastní vůle — rozumíte-li jí hluboký stud a ošklivost z každého bezpráví, úctu ke všem, kteří jsou nositeli autority, umírněnost a takt vůči těm, kteří jsou v závislém postavení; uctívost k lidem šlechtným, slitování nad zbloudilými, soucit se slabými; rozumíte-li jí bdělost nad všemi myšlenkami, mírnost ve všech záležitostech a vytrvalost při vší práci, — rozumíte-li jí tedy, abych to řekl jedním slovem, onen způsob služby, jenž se v liturgii anglické církve velebí jako dokonalá svoboda — proč to u všech všudy jmenujete tímž slovem, jímž označuje marnotratník svoji nemírnost a nestálý svoji zálibu ve střídání, slovem, jímž rozumí darebák své nezákonné počínání, blázen rovnost, nevázaný anarchii a zlosyn násilí? Nikoli, jmenujte onen vyšší pojem každým jiným jménem, jenom ne tímto — jmenujte jej nejlepším a nejvhodnějším: poslušnost . . . Jistě se i ta poslušnost zakládá na nějaké svobodě — sice by nebyla ničím než otroctvím — ale

tato svoboda slouží jen k tomu, aby poslušnost byla dokonalejší . . .«

AMERICKÁ A EVROPSKÁ PEDAGOGIKA. Výchova ve smyslu evropské tradice záležela dosud většinou v tom, že se dítěti vnucovaly zvenčí životní formy dospělých — výchova v americkém smysle záleží především v tom, že se vlastnímu životu dítěte ponechává volná cesta a na místo poslušnosti se staví sebekontrola. Jednostrannost evropské pedagogiky byla dosud v tom, že se vychovatel příliš málo snižoval ke skutečnému chování, příliš málo zaměstnával ve výchově jeho vyšší síly — jednostrannost americké výchovy však vězí v tom, že tam pro samou psychologii zapomněli nezřídka docela na pedagogiku, t. j. pro samé snižování opominuli docela povznášení, pro samé vyhovívání všemu subjektivnímu opominuli docela korekturu subjektivního objektivním. »Amerikanismus« v pedagogickém smysle je důsledné užívání zásady individualisace. Toto individualisování však nelze uznati za jediný princip výchovy. Výchova není jen přizpůsobování vychovatelovo k chování, nýbrž a sponť stejnou měrou přizpůsobování chovance k vychovateli. Aťsi je sebekontrola chovance sebe důležitější — není-li připravována a doplňována školou na prosté poslušnosti, jež chovance napřed osvobodí od sebe sama

a jej takřka vytrhne ze sebe sama, nenabudou vůdčí zásady jeho sebevýchovy dosti vážnosti a přísnosti, aby mohly rozvinouti opravdu pedagogickou energii: místo samokontroly vznikne pak jen samolibost a v nejlepším případě jen pouhé vnější přizpůsobení k společenské součinnosti. Máme v jazyce výraz, tomu se říká »mužná kázeň« — ten má v sobě více pedagogické síly, než nám jí může dáti nejkrásnější americký seminář pro pedagogiku. Bez tohoto ducha vážné a neúprosné kázně je právě to nemožné, co jmenujeme dnes »rozvojem osobnosti«: naopak člověk potom utkví na všech svých vrozených jednostrannostech, sklonech a slabostech a nikdy se nenaučí sám sobě odpor klásti a podávati se obětavě vyššímu životu.

Radikální americká pedagogika chová v sobě vůbec všecka nebezpečí osobnostní pedagogiky, nevytříbené křesťanským náboženstvím a nezpřesněné. Křesťanství nám dává, pokud jde o ideál charakteru, stejnou přesnost a určitost představ, jak ji vypěstovala exaktní věda ve svém oboru. Ono naznačuje zcela jasně, které z našich vnitřních tendencí se musejí rozvinouti a které přemáhati; ono zabráňuje všemu vtírání nižších citů sobeckých — působí takřka jako výběrový princip v poměru k mnohosti vnitřních impulsů. Naproti tomu výchovné nauky založené na moderním základě trpí všechny neurčitostí a právě to se při mnohých základních představách radi-

kální americké pedagogiky projevuje obzvláště charakteristicky — především ve způsobu, jak se pojmy sebeúcty a cti pro čest dávají za základ pěstění charakteru, aniž se konkrétní obsah těchto pojmů zřetelně označí. Má se týkati sebeúcta celého já člověka? Nebo které já má docházeti úcty? A v čem vlastně záleží čest u člověka? Nesvádí pouhý neurčitý pojem »sebeúcty« nutně takřka k samolibosti a nepůsobí tím demoralisačně, místo aby k charakteru přispíval? Může v oboru takové neujasněné sebeúcty býti ještě »srdce ulekané a rozbité«? Což neexistuje dále velmi povrchní a nezdravý cit pro čest, který tkví v nadobro nevytříbeném sebecitu a který se může státi přímo motivem pro zločiny z vášně a nemá nic společného s ušlechtním svědomím? Což neexistuje zchoulostivčlost při citu pro čest, která vede rovnou k bláznovství a zbavuje člověka úplně schopnosti s jinými pracovati, podřizovati se a snášeti se s povahami jiného rázu? A není-liž cit pro čest, který jest jen produktem otrocké závislosti na cizích úsudcích a může tedy inspirovati jen jednání bezcharakterní? Žádný pojem nepotřebuje tak křesťanského křtu jako pojem cti.)* A čím více se dáváme povzbuzovati ame-

*) Velké pedagogické obtíže správného apelu na cit pro čest přihlásily se, pokud vidím, dosud jen v literatuře pro výchovu slabomyslných. Všimněme si na př. velmi zajímavé přednášky o »Vývoji a pěstování citu pro čest u slabomyslných dětí« v časopise »Die Schulpflege« č. 7, 1911. Poukazuje se tam na to, jak je snadné cit pro čest vzbuditi, jak je

rickou pedagogikou, abychom apel na sebeúctu a cit pro čest posouvali mnohem více do popředí své výchovné praxe, tím se musíme více starati, aby ony motivy zcela rozhodně směřovaly k vyššímu já — sice prospějí jen nižší stránce lidské přirozenosti a zvýší všelikou chorobnou domýšlivost a popudlivost. Teprv křesťanské náboženství, odlišujíc ostře vyšší od nižšího v člověku, přináší do pedagogiky svobody, citu pro čest a sebeúcty, nezbytnou přesnost a nedopouští mazlíti se s tím, co se musí vypáliti.

Budeme-li právě v tomto smysle zastávati zcela pevné základní stanovisko k americkým námětům, můžeme z nich velmi mnoho získati. O toa promluvíme v dalších kapitolách. Ne j l e p š í j á d r o americké pedagogiky svobody záleží vlastně v užití Nového zákona na výchovu: Je to důsledný a p e l n a n e s m r t e l n o u d u š i a upřímná účta k té duši proti mechanickému, zvenčí působícímu

však těžké jej trvale udržeti a ochrániti jej od zkázy. Zvrhne-li se, může se to státi dvěma směry: děti dospějí k přeceňování významu své vlastní osoby nebo k přepjatému cenění úsudku jiných. Takovým přeceňováním cizího úsudku může pak slabomyslný člověk v pozdějším životě těžce trpěti — vyvine se z toho snuha, vnějším leskem stůj co stůj upnouti na sebe pozornost, vznikne veliká vnímavost pro lichocení, jež je zvláště dívkám nebezpečna. Celkem tedy záleží na tom, abychom bránili vývoji jednostranných citů pro čest a byli přes všecko uznávání přirozeného citu pro já u každého a přes touhu po sociální účtě přece pamětlivi především hlubšího náboženského - m r a v n í h o z a l o ž e n í citu pro čest: Pravým citem pro čest je bázeň boží!

ukáznování. V metodách k dosažení pořádku a výchovných prostředcích evropské kultury setkával se důsledný průlom tohoto křesťanského ducha se silnými překážkami tuhé a mocné tradice a sugesce státní kázně donucovací s jejími jednostranně represivními pořádkovými prostředky, s jejím hluboko zakořeněným policejním duchem, s její spíše vojensky inspirovanou pedagogikou. Proto vládne v evropské pedagogice mnohde pořád ještě Caesar nad Kristem. Tady nám přichází vskutku Nový svět na pomoc, protože se větší politické svobodě Spojených států mohly se jisté pedagogické důsledky křesťanského ducha vyvinovati nerušeněji, než to bylo možno ve Starém světě. Všecko záleží jenom na tom, abychom zkrátka americké náměty pochopili v jejich pravém jádře, tedy v apelu na vyšší přirozenost člověka — v nejnovějším vývoji americké pedagogiky přišla bohužel čistost toho apelu mnohde nazmar a byla nahrazena neurčitým kultem individuality. Od toho jsme se chtěli kritickými výklady této kapitoly odloučiti, takže následující vývody o pedagogickém významu svobody budou zajištěny proti všelikému nedorozumění.

b) Význam svobody pro poslušnost.

ODUŠEVNĚLÁ POSLUŠNOST. V předcházejících odstavcích jsme vytkli nenahraditelný výchovný význam řádné kázně, ale zároveň jsme připustili, že v moderní pedagogice svobody tkví velmi oprávněné jádro, které se však musí právě

v zájmu svého hojivého účinku očistiti ode všeho zmatku škodlivých součástí. Této očištné práci byla věnována předešlá kapitola. Snažíme-li se nyní v dalším výkladu zjistiti význam a poslání principu svobody ve výchově, vycházíme při tom nejen z nutnosti dáti tak vlivnému kulturnímu živlu i ve výchově jeho právo: ale nás vede také rozhodující hledisko, že sama pedagogika poslušnosti potřebuje součinnosti zásad o svobodě. Třebaže se nelze v počátcích výchovy obejít bez donucování, je přece teprv dobrovolná poslušnost vlastním triumfem výchovy. A i samo donucování by mělo být zbaveno všeho brutálního rázu tím, že by poroučející osobnost dovedla pravou lidskostí vzbuditi velkou a osvobozující důvěru k duchu své autority.

Oprávněný je tedy v moderní pedagogice svobody požadavek, aby se kázně dosahovalo nejen zevně, tuhým cvikem a apelem na podřadné a smyslné motivy, nýbrž aby byla spojena s nejhlubším nitrem člověka a do řeči toho nitra přeložena: totiž jakožto prostředky a cesty pro to nitro, jak se zbaviti tyranství náladové samovůle a zmohutněti v duchovní vládě nad smyslností. Ale jak to je míněno a jak je to možno, požadavky kázně přeložiti do řeči nitra? Odpověď jest uložena v slovích Tertulianových: »Anima est naturaliter christiana« — duše jest od přírody křesťanka. To se projevuje v nejskrytější touze každého člověka, aby jeho duševní síly vládly nad tělem a smysly. V každém

lepším člověku, ba i v mnohých zdánlivě ztracených nachází povzbuzení k heroickému přemáhání sebe velmi vnímavou půdu. Pisatele často a často dojímalo viděti, a každý zkušený pedagog to potvrdí, jak oživnou a rády to slyší i zdánlivě nepřístupné děti, dotkneme-li se v nich této struny. Je to tak, jako by se člověk cítil teprve tehdy opravdu osobně osloven a pocťen, když v něm tu touhu předpokládáme a rozněcujeme. Čím více se tedy zesilují naše domněnky o omezení jeho individuálnosti, tím znatelněji se musíme obracet na to jádro jeho bytosti, jež se tím omezením má oživiti a rozšířiti.

Aby smyslný jedinec s kázní souhlasil, toho není potřebí a není to ani možné, leda postrašením nebo lákadly. A ta jsou na škodu charakteru. Ale aby duchová osobnost souhlasila a aby nebyla dotčena způsobem kázně, to má centrální význam pro celé dílo výchovné.

**SMÍR POSLUŠNOSTI A SVOBODY V KŘES-
TANSTVÍ.** Křesťanství je největší událost v pedagogice, protože první sblížilo v celém rozsahu všecku službu, všecku práci, všecku kázeň u člověka s nejvnitřnějším životem osobnosti, a co se jinak zdálo jen otroctvím a potlačením, to zvelebilo jako prostředek ke zvýšení svobody. Tak dovedlo odhaliti v poslušnosti osvobození od vlastní vůle, v nejnižší a naprosto nevábivé práci cvik v přemáhání sebe, cvik trpělivosti a věrnosti, ujasnilo

člověku co nejvíce jeho vlastní nejvnitřnější touhu podobati se Bohu a zjevilo mu pak všecky svízele tohoto světa jako cesty k vyplnění oné touhy.

Tím, že takto vzbudilo v hloubi duše člověkovy zájem o jeho poslušnost a jeho práci, uvedlo v život nevyčerpatelné motivy pro všelikou službu a činnost. Ovšem odvádí křesťanství člověka od z b o ž ň o v á n í práce a odkazuje ho k vyšším statkům, ale jak člověk tyto statky pochopí a jich se chopí, objeví se mu právě proto práce v novém světle a v novém významu. Marie se neliší od Marty tím, že jest jen pro okázalosti a práci pohrdá — nýbrž tím, že jí povznesení její duše k nejvyšším pravdám dává také nové nadlidské síly a inspirace k práci: z Marie se stává lepší pracovnice, objevila hlubší smysl práce, jenž ji činí nezávislou na všech lidských odměnách za práci a odnímá všecek význam náhodnému předmětu dané úlohy. K ř e sť a n s t v í s d r u ž i l o d u š i s p r a c í — kdežto v pohanství duše před prací prchala, protože vznešenosti ducha jaksi odporovalo, aby se zabýval materií. Teprv křesťanství učilo »zlidštnění«
ducha, zastávalo se hlubší hygieny ducha, vědělo, že duch může dospěti nejvyššího rozpětí sil teprve ovládnutím a proniknutím materie.

Z této »pracovní pedagogiky«
křesťanství, která je založena na podrobné znalosti lidské přirozenosti, musí se naše morální pedagogika bez přestání učit. A hlavně v oboru školské kázně.

Musíme se naučit chápati, že nutno napřed duši ve velkém slohu vzbuditi, aby si uvědomila nejvyšší své statky,*) chceme-li duševní síly v člověku uvolniti a místo vrtošivé a nespolehlivé energie smyslných motivů zajistiti trvalou pracovní energii duchovně-mravní osobnosti. A musíme pochopiti, že tu takto vzbuzenou duševní sílu můžeme získati pro jakýkoli nevábny a těžký výkon anebo přemáhání něčeho, jen když dovede-

*) Již Pestalozzi velmi energicky vyslovuje myšlenku, že všechna pravá kázeň v práci a v pořádku předpokládá důkladnou péči o duši a že se jí nedosáhne pouhým poháněním. On se bojí (>Pobyt ve Stansu<), že by byl snad pouhým ztrnulým a vnějším donucováním chovanců >obrátil jejich divokou přirozenou sílu přímo proti svým účelům,< a poznamenává v tomto smysle: >Nezbytně jsem musel předně jejich vnitřní já a mravní cítění v nich vzbuditi a oživit, a bych je tím učinil i pro vnějšek činnými, pozornými, ochotnými a poslušnými. Nemohl jsem jinak, musel jsem stavěti na vznešené zásadě Ježíše Krista: >Očistěte napřed nitro, aby i zevně čisto bylo< — a jestli kde, tak se tato zásada v mém postupu nesporně osvědčila.<

Toto čištění nitra nejen jako pouhá vedlejší povinnost školy, nýbrž jako základ všech jejích výkonů, ustává bohužel víc a více odlučováním školy od náboženství. A vyučování morálce, jež na prázdné místo nastupuje, nedosáhne nikdy očišťující síly náboženství na naše svědomí. To se rozumí, že rodičům a učitelům jiného smýšlení nelze náboženství vnucovati. Ale zkušenosti toliko světského, technického, intelektuálního učení školního se postarají o to, aby se obě strany naučily zase >jinak smýšlet<. I ve škole bude Bůh zase na své místo postaven. Až do té doby prohloubí také, doufejme, náboženská pedagogika své metody.

me svůj požadavek přeložiti do světa duše, t. j. ukázati jeho d u š e v n í a metafysickou cenu.

Jak vášnivě se pouštějí všechny děti do cvičení v přemáhání sebe samých a jak jsou tu vynalézavé!*) »Neodhazuj hrdinu v své duši,« praví Nietzsche k mladíkovi — a opravdu platí i pro vychovatele napomenutí, stále jen se stýkati s hrdinou v duši chovancově. Duše chce být uvolněna a vládnouti — jenže to často nevyjádří dost učelánkovane, dokud nebude uvedena na správnou cestu a nenaučí se konečně v Kristu samotném si úplně rozuměti.

Děti, jež se poslušnosti nebo nucení do práce vzpírají, nejsou vskutku vždycky nejhorší. U mnohého je to pouhý vzdor zvířecí, odpor těla — u leckoho však je to vzdor ducha, vzepření oduševnělého člověka, který nechce mechanicky sloužiti nebo pracovati, nýbrž chce býti vždycky povolán k vlastní součinnosti. Právě proto, že člověk chce a má poslouchati jen něčeho vyššího, než je sám, reptají často zrovna nejvzácnější povahy, přijde-li na ně poroučející bez poukazu na nejvyšší statky duševní. Proto schází »škole bez boha« mnohem víc, než moderní kulturní borci tuší.

*) Při našem nedostatečném etickém podpírání školské práce, chabé péči o vnitřní odměny a polnutky k plnění povinností není pak také divu, jestliže do žakovského světa proniká namnoze beze všech rozpaků podvádění drobné i hrubé a považuje se za samozřejmé příslušenství k technice školského učení. Kdežto právě nejdůležitější úkol školy, v ý c h o v a k p r á c i, se tím činí dosti často zcela ilusorní.

Nuže: vším naším konáním by měla prolínati anima christiana a měla by být vyjadřována slovy jejího života. Jaká změna se objeví na obličejích hochově, požadují-li poslušnost nikoli jako dílo dresury, nýbrž jako dílo lásky! Nebo v dospělejších letech: Dovedu-li mu ukázati exaktní poslušnost jako cvik duševní síly, jako prostředek, aby se zbavil ztrnulosti vlastní vůle, ve smyslu Goethovy Ifigenie: »Při poslušnosti jsem cítila, že je moje duše vždycky nejkrásněji svobodna.« Jak je nám vděčen takový mladý člověk, obrátíme-li se v něm takto na hrdinu svobody a ne na raba!«*) A jaké posily se dostane člověku ve snaze jíti výše, neleníme-li používat jí stále za nejvyšší a poslední motiv, i v maličkostech v životě, místo mrtvé dresury! Jak se tím dítě vycvičí a navykne celý život pronikat duševně, místo aby trhalo svět ve sféru ideálu a ve svět nižší, v němž vládou zákony těla a mechaniky!

*) Hledíc k Schillerovu »Boji s drakem« bylo by třeba vytknouti, že jsou mnozí lidé, kteří dovedou svoje nižší pudry velmi dobře krotiti, ale ve svých vyšších citech jsou beze vši kázně. Tak vzniká »bezhlavé nadšení«, »nevázaný soucit«, »heroismus bez cíle« a ještě mnoho jiného. Ba, neukázněné ctnosti působí nezřídka ještě ničivěji než nižší vášně, protože tam ty jsou spojeny s pocitem hluboké oprávněnosti. Proto je pro nás tak potřebno, abychom vykonávali rozvážnou kontrolu i svých nejlepších hnutí. Také zde je poslušnost průpravou k »osvobození od sebe sama«. Člověk se musí vůbec učit jednat »centrálně« místo »impulsivně«.

Nietzsche praví, že pravý vychovatel musí být »osvoboditelem« — tedy tím a nikoli otrokářem! V této věci je on zcela ve shodě s pedagogikou křesťanství, se vším, co řekl Pavel proti otročení pouhému zákonu. Nemalý počet křesťanských vychovatelů myslí však pořád ještě, že jistá ztrnulá a pochmurná přísnost patří k pravé křesťanské pedagogice, kdežto je to vpravdě výchova docela nekřesťanská. Neboť zrovna podstata křesťanství záleží v tom, aby byl člověk brán niterně a podle svých náklonností, povznášen k duchovní svobodě, nikoli držen v otroctví zákona. Cožpak se na obrazech narození Kristova nevěnuje od starých mistrů vždycky nejvíce lásky k tomu, aby byl vyjádřen jásot všeho tvorstva, a což se tím nenaznačuje, že to vyšší není těžký mus, nýbrž že hluboko v lidském srdci cosi žije, co jásá a plesá, když samo božství se svrchovanou velebností vstupuje do života a volá nás k následování?

PESTALOZZI PROTI CEPOVÁNÍ V KÁZNI. Nikdo ostatně nemluvil energičtěji proti pouhému cepování a dresuře v kázni jako často citovaný a málo čtený Pestalozzi. On tvrdí, že pouhá dresura je pro duchovou bytost nejen neúčinná, nýbrž přímo ponižující a zkázonosná; neboť prý navyká člověka jednati a žíti bez stálé přítomnosti ducha a bez podřizování jeho cílům.*) Vypravuje

*) Mrs. Stetson praví v citované již knize »Dětská kultura«: »Je mnoho napolo uvědomělých činností, které se

o své vlastní praxi ve Stansu, že sice přísné kázně dbal, ale z té kázně že stále tvořil s a m o k á z e ň, tím že její požadavky prohlašoval a velebil jako cviky v přemáhání sebe. A s tohoto stanoviska řekl o tom, jak to ve škole bývá, slova, jež mají ještě dnes svou platnost:

»Většina školních praktik, jimiž děti povzbuzujeme, jest ubohá a nepřírozená. Ony dělají nejvyšší dítě trpělivým pro to, co se snažíme zvenčí do něho vpraviti a jemu vštípit. Ale nejsou způsobilé přivésti děti k tomu, aby tu sílu, již potřebují nutně k tomu, čemu se mají učit, v sobě samých cítily, hledaly a nalézaly.«

Ta vnitřní síla, o níž mluví Pestalozzi a již chce prodchnouti všecko vyučování, je právě hlubší m o r á l n í e n e r g i e, která vychází jen z duševní osobnosti člověkovy. Bez ní se člověku i k pouhému osvojení vědomostí nedostává n u t n é k o n c e n t r a c e a n u t n é v ě r n o s t i v m a l i č k o s t e c h. Tato nesporná pravda ukazuje

dějí, aniž je poznáváme; ale žádati od těla, aby konalo vědomě jisté pohyby, jež nejsou řízeny předcházejícími pochody duševními, je pro každý zdravý intelekt urážkou. Je nám to náramně protivné, protože to odporuje přirozenému chodu našeho ustrojení. Silný pud mladého intelektu po činnosti se tomu vzpírá a dítě se ptá »Proč?« »Proč« je nečlánekovaný zvuk, jenž vyjadřuje touhu ducha po souvislosti a důslednosti.« To je docela v š e o b e c n ě zajisté správně. P o u h é cepování člověka »decentralisuje«. Ale z citovaných vět mohou býti činěny i nesprávné důsledky na prospěch racionalistické pedagogiky; srovn. o tom str. 249 naší knihy. (Pozn.)

zase, jak se musí nedbání péče o charakter v moderní škole mstíti i na čistě intelektuálním díle této školy — neboť takto slábnou ony síly vůle a svědomí, bez nichž nemůže býti plodné práce. Velký díl pocitu přetížení u moderního žáka záleží v tom, že při nepatrné péči o duši, jíž se mu dnes dostává, jeho nejhlubší a proto také nevyčerpatelné prameny síly k práci vůbec nejsou otevřeny a nečerpá se z nich — pracuje se ze ctižádosti, z temné povinnosti, z bázně a studu: spojení každého výkonu s duševní osobností, s anima christiana, se však nezřizuje — odtud ta rychlá vyčerpanost, neradostnost, jež neví, proč se vůbec pracuje. proč si kdo má vlastně sám poroučet a proč má být svědomitý.

Protože ještě v tak velké míře trávíme z náboženských inspirací minulosti, nemáme ještě pravou představu o ohromných ztrátách pracovní energie a pracovního svědomí, jež musejí nutně vzejíti z rostoucího rozkladu starých představ věroučných. Náboženské svědomí pracovní se všemi svými transcendentními sankcemi dostavovalo se dosud právě tam, kde nadobro selhala v nější odměna, dozor nebo zájem na předměte a účelu práce. Etická základní myšlenka oněch náboženských inspirací — že člověk pracuje p r o v n i t ě n í z d o k o n a l e n í — musí býti zase cele uznána za základ pravé pedagogiky práce. Pravá výchova k práci musí tedy dovésti zaujmout vyšší síly charakterové v člověku i pro práci zcela ne-

vábivou. Ona musí od předmětu práce odváděti k člověku, jenž pracuje, k účinku, jež na něj samotného projevuje způsob jeho konání. Ona musí zřetelně naznačiti, jak oduševňující význam má nutiti se, býti věren a pečliv i v drobnostech. Tím se zjedná spojení práce se svědomím: Tak jsou potom nejhlubší a nejsilnější motivy charakteru získány pro exaktní provádění práce — a práce, dotud věc vnější, stala se konečně věcí vnitřní. Největší část školské lenosti a podvádění tkví v nepřítomnosti pravé pedagogiky pracovních motivů, kterážto pedagogika dovede v takovém smysle všecko konání spojovati s vyšším já u člověka.*)

Jak bylo svrchu zmíněno, dala se novější americká pedagogika pracovní mnohde na nesprávn-

*) Význam vyšších etických inspirací pro celou školskou praxi a zvláště pro pracovní pedagogiku se nyní i v praktické Anglii stále více zdůrazňuje. Velmi živě tak činí známý pedagog Bompas Smith v často citované Sadlerově anketě o výchově morální (sv. I., str. 129 sl.), kde celou otázku označuje za velmi pilnou. Hoch, který v poslední půlhodině vyučování pořád hledí na hodiny, bude prý považovati i svoji práci v kanceláři nebo v dílně jen za trýzeň, které se nutno co nejdříve zbýt. Těžiště zájmu prý u mládeže leží mimo školu, nejlepší síly žákovy nejsou získány pro školskou práci. Příčina toho vězí v nedostatku jasných a konkrétních představ o konečném účelu celého školního vyučování, v nedostatku souvislých etických názorů a etických ideálů. Schází prý žákovi, že nevidí do hlubšího smyslu toho, co denně koná, a nezná dosah zvyklostí, jež získává při práci ve škole.

nou a nebezpečnou cestu. Obrací se právem proti pouhému vnějšímu donucování k učení, ale motivy, jež místo toho volí, jsou pro takovou výchovu k práci, která opravdu ušlechťuje charakter, rovněž zcela nedostatečné. Hledí se rafinovanou metodikou učiniti práce a učení tak zábavným, že o podnětu k pořádnému přemáhání sebe není ani řeči. Již John St. Mill konstatoval tuto moderní tendenci těmito slovy: »Těším se z úpadku starého tyranského systému učení, jenž však byl přece do té míry zdatný, že jisté zvyklosti vynucoval . . . Nový systém vzdělá, jak se zdá, generaci lidí, která nebude schopna něčeho nepříjemného pevně se chopiti.«

V stejném smysle se vyslovil již Sailer*) pohrdlivě o oné moderní metodické manii, která prý chce venkoncem všecy práce předělati v dětské hry. Život prý není hra a ctnost také ne. Chlapec se má navykati k dobru, třeba by to bylo nepříjemné — příjemným se mu to stane kouzlem návyku. Jen časné navykání nepříjemnému zaměstnání ušlechťuje prý člověka a přispívá i vyššímu životu, chrání mysl od prudkých vášní, od dlouhé chvíle a od tisícových pobídek ke zlému, cvičí ji v pomíjení příjemností a otužujíc k snášení nepříjemností.

Všecka metodika vyučování může v nejlepším případě jen to způsobiti, čemu W u n d t říká pa-

*) Srovn. Sailerův spis »Erziehung für den Erzieher« Paderborn u Schöningha, 1905.

sivní »pozornost«, zaujetí žáka způsobem a předmětem vyučování, není to však pozornost aktivní, která představuje volný akt žáka samotného a která je pro skutečné osvojení učiva mnohem většího významu než ta první, spíše pasivní to druh koncentrace.

Velká kulturní krise, v níž jsme a jež se všude projevuje zborcením starých řádů, aniž co pozitivně nového nastupuje na jejich místo, ukazuje se v oboru pracovní pedagogiky i v tom, že mizejí »obojkové« metody, jak je nazval Carlyle, metody to tuhého donucování, aniž jsou přibírány jiné podněty dostatečně silné a trvalé. Zároveň mohutní duch požívačnosti a neurastenického neklidu v mladé generaci. Lidé nevěnují již práci celou duši, chtějí mít všechno rychle a nevidí, jak osudně musí působiti na celé nitro člověka zvyk pracovati bezduše, t. j. oddělovati motorická centra od ostatního života mozkového. I inspirace náboženství, které jinak pěkně spojovaly všechno konání člověka se spásou duše, ztratily v širokých vrstvách svou účinnost. Nerozumí se již jejich smyslu, třebaže se ještě ústy hlásá bohoslužba práce. Co vlastně tato fráze značí? Což je všechna práce bohoslužbou? Nemohou také mnohou lidskou práci vykonávati vycvičené opice? Práce se stává bohoslužbou jen tehdy, je-li tak konána, že se jí oživuje a uplatňuje cosi vyššího, božského v naší přirozenosti. Tento vztah k charakteru musí se mládeži zase docela konkrét-

ně a induktivně vstřípiti. Ona musí chápati, že, jak praví Gertruda Pestolozziho, při všem, co kdo činí, musí býti celá hlava a celé srdce; když někdo koná zrovna všední práci bez takové přítomnosti ducha, bez bdělého svědomí, bez lásky všudypřítomné, nenaučí se vůbec opravdu »centrálně« jednati, navykne si bezduché vykonávání, nestřežené mluvení a z pohodlnělé myšlení. Výchova k práci má být výchovou k centrální i n e r v a c i v š e h o n a š e h o k o n á n í. Tím by se také čelilo léčebně pedagogicky tomu, aby nevybujelo ledačí neurastenické založení. Mnohé případy těžké neurastenie v pozdějším životě, které se jeví v t. zv. strachu z prostranství, nervových obrnách atd., jsou jen zvětšené formy onoho chabého podrobování těla a nervové soustavy vůli, jak se to v životě školním ukazuje neustálou nedbalostí, povrchností a roztržitostí výkonů. A úsilné cvičení v duševním přemáhání nervosní nestálosti v práci může míti zcela dobře silně ochranný a hojivý účinek v oboru nervové patologie.

Poukázali jsme na jiném místě této knihy pod titulem »Léčebná a morální pedagogika« na to, kolik se může pedagogika učit ze zkušeností léčebných pedagogů a jak jsou ty zkušenosti dobré, aby učinily přítrž jednostrannostem staré kázně i přepjatostem moderní pedagogiky. To platí zvláště také pro obor pracovní pedagogiky. Z novějších výzkumů v t e r a p i i p r á c e o zacházení s nervově chorými a abnormními vznikla náram-

ně zajímavá literatura pro pedagoga a ta souhlasně zjišťuje úžasný význam práce pro charakter, pro vůli, ba pro veškeré duševní zdraví člověka. Výslovně se však tyto účinky přičítají jen ukázněné, stálé, svědomité práci, nikoli hravé polo-práci. A pro takovou činnost, která vymáhá duševních sil, vyžadují se silné duchovní inspirace — je nutno, právě u nervosních, chvilkami práci přerušovati a drobnými promluvami obzor pracujícího rozšiřovati, jemu novou radost z práce dodávati, je j duševně i morálně na vyšší stupěň povznášeti. Všecky tyto léčebně pedagogické zkušenosti přispějí k tomu, aby se i na našich školách zavedla prohloubená pedagogika práce, tak aby se psychický význam práce dostal k plné činnosti.*)

Spisovatel uspořádal ve svých kursech pro mládež, kde mluvil o etických otázkách, příležitostnou anketu o otázce: »Co je vaše největší chy-

*) Srovn. zde Eschle, »Výchova k práci jako prostředek psychické terapie« (Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie, seš. 1., 1909, Stuttgart). Pisatel nazývá se stanoviska psychoterapeutického práci regulátorem pro všecky psychické funkce, jenž mírní výstřednosti a jednostrannosti výkonů, zapuzuje chorobné asociace atd. Dále vytýká, jak důležitý léčivý prostředek představuje uvědomělá, ukázněná práce naproti nerozhodnosti vůle (resolutorní insufficienci) a naproti nestálosti v konání (perseverativní insufficienci), zvláště u těch psychopatických jedinců, kteří dodávají jen »začátky bez pokračování a pokračování bez začátku«.

ba?« Děti při tom neměly udávat chybu, kterou jim někdo jiný vyčítal, nýbrž takovou, kterou samy poznaly jako svou největší slabost. Údaje se žádaly anonymně. I bylo velmi zajímavé, že převážná většina dětí udávala za svou hlavní chybu povrchnost. To tkví v celém duchu doby. Třináctiletá žákyně napsala toto příznačné vyznání:

»Moje největší chyba záleží v tom, že mám velmi málo vytrvalosti ve svých pracích, jakož i ve škole. Mohla bych totiž už velmi dobře hrát na klavír, neboť mám již dvě léta hodiny. Ale já jsem vždycky nějaký čas přestala a potom jsem zase zapomněla, čemu jsem se před tím naučila. A tak také doma. Dostala jsem od svých rodičů lupenkářskou skříňku. Napřed jsem z ní měla velkou radost a začala jsem všelijaké práce, ale nedokončila jsem jich, neboť mě to znudilo. Teď to jde však trochu lépe.«

Pro ilustraci dětem bych jim takovou načatou práci lupenkovou ukázal, aby samy přišly na to, čemu všemu se lze naučiti pro celý život, když práci trpělivě, energicky a pečlivě dodělávají, a jak nakažlivě musí zase působiti na celou povahu práce polovičatá a ledabylá: nedodělaná lupenková práce se tak vyčte na obličeji člověkově a pozná se ze všech jeho zvyků. A on ani vnější překážky životní nezmůže, protože nepřemohl vnitřních překážek svého chtění.

Co se týká volní pedagogiky v případech zvláštní nechuti a línosti, jest uvážiti, že každá regenerace musí navázati na v y v i n u t é zájmy a náklonnosti, že se tedy v takovém případě mu-

síme tázati, zda příslušný chovanec jeví v některém oboru zřejmý sklon nebo zvláštní nadání; potom se musí k tomu povzbuzovati, aby napřed v tomto oboru vykonal něco celého, rozřešil těžký úkol; potom teprv lze takto zvýšenou volní sílu a probuzenou sebedůvěru vynaložiti i na jiné úkoly.*)

Povrchnost je velmi často neurastenického původu a zesiluje se přílišným množstvím hraček a podněty zvenčí, jimiž se moderní dítě zahrnuje. Ale i bez zvláštního sklonu tkví povrchnost v onom neklidu a touze po změně v lidské povaze, o níž mluví již biblické žalmy — dnes však se celým ovzduším naší kultury osudně zvyšuje. Není to náhoda, že středověká výchova, která na vrozenou slabost člověkovu tak energicky dotírala, pokládala *s t á l o s t* za jeden z nejdůležitějších cílů vzdělávacích, za vlastní vítězství ducha nad vrtošivou přirozeností. Stálost representuje přemožení smyslného člověka s jeho touhou po změně, jeho línosti a polovičatosti a je tedy plna blahodárných zpětných účinků na celý charakter člověka.**)

A právě tuto výchovu vůle k stálosti může

*) Tato zásada jest ostatně známou pravdou u všech krotitelů zvířat. Takový přimkne svoji celou dresuru zvířete na nějaký zvláštní pud hravosti a na tom staví všecko další. Tak na př. vypozeruje, že lvouni si s chycenými rybami pohrávají houpáním; naváže na to spletitou dresuru v balancování a ta dává zase základ k dalšímu. Velmi poučné pro pedagogy!

**) Se stanoviska zdravotně pedagogického upozorňuje svrchu citovaný F. C. R. Eschle, že se na pořádek

správná pracovní výchova značně podporovati — jsou-li k tomu dávány správné inspirace. Učitel se musí namáhat poukazovati mládeži co možná záhy na statky charakteru, o něž tu jde, a ukazovati tak, že nejnepatrnější a zcela nevábná práce je cvičením vůle a tužením duše. Spisovatel nechce na tomto místě opakovati náměty, které v této příčině podal ve své ›Jugendlehre‹ — jenom znova zdůrazňuje z častého pozorování, že důsledné navykání stálosti v práci hledíc ke všemu, co je v celém člověku charakterního, ke všemu citu ducha pro čest naproti smyslné slabosti a polovičitosti nikdy nezůstává bez hlubokého účinku na celého člověka a že je ze všech možností výchovného ovlivnění nejjistější a nejnadějnější. Ve smysle krásného výroku: ›Kdo jednou ochutnal a okusil, co je věrnost, nemůže již nikdy od ní upustiti.‹

PEDAGOGICKÝ VÝZNAM MALÍČKOSTÍ. Známy básnický výrok tvrdí, že charakter se tvoří ve víru světa. Ale není charakter již obyčejně dávno rozhodnut, když člověk do toho víru přichází? Kdo vstoupí do víru životního bez uceleného a pevného charakteru, ten ho ani tam nenabude, ný-

a korektnost při vykonávání prací musí tak hleděti jako na řádné udržování a ukládání náradí. Náchylnost jen rychle ode všeho utíkat musí se v zájmu ušlechtnění vůle horlivě potírati. ›K pořádku patří, aby se každá začatá práce pečlivě dodělala.‹ E. cituje fysika Tyndalla: ›Právě dodělaná práce má velikou morální cenu; dodělaná práce je pevnou vzpruhou pro práci další.‹

brž spíše ještě pozbude toho, co má. Charakter se tvoří výchovou k věrnosti a sebezpřemáhání v nejdrobnějších a nejjednodušších věcech života, tedy zvláště také výchovou k stálosti a svědomitosti. V počátečním vyučování psaní a kreslení, jakož i v ručních pracích jsou pohotově zvláště dobré příležitosti k takovému pěstění charakteru — a stejně může netečnost vedení a návodu v tomto oboru celý charakter zhoubně podkopati.*) Jisté je, že takové oceňování maličností nesmí zacházeti v pedanterii. Ale pedanterie jest jen tam, kde děláme maličkost pro maličkost a nikoli v duchu toho velikého, čeho obrazem ta maličkost je — kdo však maličkost posuzuje s hledisek a cílů opravdu velikých, ten nemůže jinak, než býti věrným až do poslední tečky, protože

*) Spisovatel měl kdysi příležitost promluvit před žáky jednoho švýcarského gymnasia o tématu: »Gymnastika vůle.« Mocným dojmem z tohoto shromáždění mu byl neobyčejný a vděčný podiv a zájem, s nímž posluchačstvo přijalo podnět, využití nudných školních prací za »prostředek ke gymnastice vůle«.

S poukazem na známé pokusy vysvětliti charakter z rukopisu upozornil bych děti i na to, že se nejen charakter odráží v rukopise, nýbrž že lze i z rukopisu působiti na charakter — v dobrém i ve špatném smysle. Úkoly a prostředky sebevýchovy se právě na takových příkladech velmi názorně objasňují. Žáky vyšší třídy jsem při příležitosti upozornil na to, jak si příliš rychlým psaním nejen kazí rukopis, nýbrž si vůbec navykají »škrábat« — a že je proto mnohem lépe učit se záhy těsnopisu, nežli denně celé strany nepořádných písmen čmárat.

totiž vidí, oč velikého běží ve způsobu, jak tu maličkost vykonáváme. Právě s nejvyššího stanoviska není vůbec maličkostí — »všecko pomíjející jest jen podobenství« a obsahuje v sobě celý svět. Náleží to venkoncem k neživotným jednostrannostem, v nichž se pohybuje moderní myšlení, že totiž ze samého odporu k pedanterii nadobro zneuznáváme neocenitelnou a nezbytnou sílu, která pro pěstění charakteru vzniká z přísné kázně v nejjednodušších prvcích všeho lidského konání.*) Velmi správně poznamenává kterýsi anglický školní inspektor: »I učitel s naprosto nepatrným nadáním si dodá odvahy, ujasní-li si, že úspěch ve škole se zakládá hlavně na upírání

*) Výtečný kanadský pedagog J. Hughes praví o této věci (»Mistakes in Teaching«) m. j. toto: »Nic, co má vliv na charakter, není maličkostí — povinnost je snad malá, zvyk nesmírně důležitý. Pravdivost vyžaduje přesnosti »in the most minute details«. — Kdo vychovává ke lhostejnosti v malých věcech, ohrožuje charakter v základech. Způsob, jak vykonáváme maličkosti, ustaluje naši celou metodu v plnění povinností.«

A sir J. Fitch poznamenává ve svých »Lectures on Teaching« (Cambridge 1905) str. 104: »Na tom, jak si den ze dne vedeš ve škole, záleží, zda tvoji žáci pro celý svůj život získají rozháraný, zchátralý, nedbalý sloh v myšlení a čtení, či ducha soustředěného a pozorného, jenž je zvyklý napnouti všechny svoje schopnosti plnou silou vůle a soustřediti je na každý předmět, který je toho hoden. A jak mnoho to znamená! Pozorujeme-li sami sebe a potýkání i klopýtání lidí kolem nás, musíme viděti, jaký dosah má časný návyk a kázeň!«

bdělé a neúprosné pozornosti na nejdrobnější maličkosti.« Tento význam maličkosti také děti hned chápou; vždyť ony samy jsou tím velkým čímsi, co z malého vyrůstá, mají jasné porozumění pro »p ř í b ě h z l u d a ř e n í«, »v z r ů s t n á v y k ů«, »e v o l u c i z l é h o i d o b r é h o« z pranepatrných začátků. Musíme jen všechna tato pozorování postavit do plného světla vědomí, aby se dítě naučilo považovati svoji školskou práci nejen za úkol rozumový, nýbrž i za cvičení a zkoušení c h a r a k t e r u.

Odkudpak to přijde, že u mohutných gotických dómů, jež jsou tak proniknuty velikou myšlenkou a tak prosty všeho vedlejšího, vládne přece náramná jemnost a přesnost v provedení i nejdrobnějších ornamentů listových? D ů s l e d n o s t d o p o d r o b n o s t í j e v ý r o n v e l k é h o s l o h u; vpravdě velká snaha pudí nezbytně k takové celosti a úplnosti a vyžaduje, aby se látce vtiskl až do konce vítězný zákon ducha. Jen musí ovšem věrnost v maličkostech býti inspirována z velkých obzorů. Služba maličkostí musí býti zároveň službou věcí velkých — ale nikdy nesmíme učit, že pro něco velikého má být maličkost zůstavena sama sobě: veliké musí se spíše osvědčiti právě v tom, že nám pomůže vykonati něco o b y č e j n é h o v d u c h u n e o b y č e j n é m. Týž Kristus, který Marii vyvýšil nad Martu a připomněl nám, že nemáme nikdy zapomínati na věc hlavní pro vedlejší — vyřkl zrovna výrok o věrnosti v maličkostech, že je základem věrnosti ve věcech velkých, a tím po-

věděl, že velikost zřetele a důsledná svědomitost nejen jsou slučitelné, nýbrž i od sebe neodlučitelny. Proto třeba říci nastávajícímu vychovateli pro správnou orientaci mezi pedantstvím a nesvědomitostí: »Opravuj svědomitě i nejmenší chybu — ale věz, že to je chyba nejmenší a že si jí všímáš jen pro celek a důslednost svého konání: zacházej šetrně se svými groši, ale ne z tvrdosti srdce, nýbrž z velké odpovědnosti a abys mohl jednou dávat, až tě budou druhí prositi. Bystři své oko i pro nejnepatrnější nepořádek, protože jen tak si zachováš jasný hled pro nepořádek ve velkých věcech; buď bdělý na sebe menší nepravdu, aby tvůj smysl pro pravdu zůstal citlivý. Buď poctivý až do nejmenší drobnosti, aby se tím živě uchovávala silná vůle k poctivosti, aby se tím denně obnovovalo tvoje vyznání poctivosti. Morální vzrůst člověka nepočíná se vůbec hrdinskými činy ve velikém slohu, nýbrž vítězstvími v nepatrnostech. Kdo tam nezačne, ten nezačne vůbec, nemá pevné vůle k začetí. Každá sebe menší zvyklost ve věrnosti je jako klášter v pralese, z něhož vycházejí civilizační účinky na všechny strany: maličkosti jsou průkopnice v divokém kraji.«*) Kdo posuzuje

*) Fénélon podotýká kdesi: »Les actions les plus indifférentes cessent de l'être, et elles deviennent bonnes dès qu'on les fait avec l'intention de s'y conformer à l'oeuvre de Dieu. Elles sont plus pures, elles sont moins de notre choix, elles sont plus simples et moins exposées à la vaine complaisance. On y trouve plus à mourir à ses inclinations

maličkosti s těchto hledisek, kdo se připravuje na jejich duševní, symbolicko-pedagogický význam, ten nepřijde také nikdy do pokušení státi se pedantem a zanedbávati velké pro malé — neboť on se zabývá malým jen z lásky k velikému. Vilém Meister po zklamáních, jež ho potkala s idealismem obepínajícím svět, hledá prostinkou práci v maličkém okruhu a praví: »V tom malém, co dobře dělám, vidím obraz všeho velkého, co se ve světě dobře dělá.« Kdo v tomto smysle vidí ve všem malém obraz velkého, ten nebude nikdy kramařiti s maličkostmi. Tedy nepohrdati maličkostí, nýbrž vnášeti velké do maličkostí — to jest úlohou pravého pedagoga.*)

VÝCHOVA K SEBEKÁZNÍ. Předcházející úvahy o duševním oživování pracovní kázně nás zavádějí zase k tomu hlavnímu hledisku, jež jsme stanovili pro kázeň člověka důstojnou a člověka

que dans certaines actions de ferveur où l'amour — propre se mêle. Ces petites occasions riviennent plus souvent et fournissent une occasion secrète de mettre continuellement tous les moments à profite.«

*) H. Stanley vypravuje ve své autobiografii: Když měl v sirotčinci, kde vyrůstal, stláti postel, tak prý nikdy nestal, až pokrývku tak hezky uhladil, že by tam byl mohl spáti princ. Taková sebevýchova k »práci celé« v maličkostech pochází z velké vůle a posiluje ke všemu velkému konání. Stanleyovi říkalo se u divochů »lamač skal.« Provádění »až do konce« při stlání bylo průpravou pro neодолатelného průkopníka, který prošel kříž na kříž temným světa dílem.

šlechtící: Spojuj všecku službu a všecku povinnost s opravdovou dobrovolností v člověku — vyhledávej a povzbuzuj tu část jeho bytosti, která dobrovolně a z lásky přejímá všechny těžkosti a neutěšenosti hrdinsky a radostně. A musíš-li jedince obtížit i omezit, spoj se tím pevněji s duchovou bytostí, která se chce uvolnit námahou a přemáháním. Potom nebude mít člověk nikdy pocit ujařmení: svoboda a kázeň se smířily ve vyšší sféře.

Jen na podkladě takové výchovy se může dařit i pravé svobodě v lidu.

Podám ještě několik případů, jak užití různých problémů školní kázně: Jak lze řád spojit s duševním životem a smířit s dobrovolností, místo aby se stavělo na temné poslušnosti.

Goethe kdysi prohlásil, že se děti nemají podávat jen vnější známky zdvořilosti, nýbrž vysvětlovat i symbolický smysl, vztah k duševním hodnotám. Tato rada má platnost pro všechny formy a ohledy, kterým chceme dítě navyknouti. Kolik příležitosti k takovému duchovnímu objasnění dává na př. úkol dochvilnosti. Já jsem děti vždycky upozorňoval hledíc k Schillerově »Bürgschaft« na to, co energie a houževnatosti vůle se projevuje v naprosto spolehlivé dochvilnosti, jak člověk může být vždy dochvilný, jen když chce být upřímný, a jak se v dochvilnosti ukazuje triumf člověka nad vnějšími okolnostmi a náhodami, jimiž se tak mnozí slaboši v ži-

votě dávají voditi. Který hoch a která dívka by v životě ráda něco nedokázala? Ať každý spojí tu chuť, ten odhodlaný půd vpřed s vyšším já a tak nejlépe svládne nižší sobeckost. Dochvilnost jako vyšší forma onoho uplatňování, jako nejvyšší energie morálního předsevzetí — to se obrací právě k mládeži. Nechal jsem děti vyjmenovati všechny výmluvy, jimiž ospravedlňovaly své zpoždění, a potom musely samy všechny ty výpovědi vyvracet, t. j. dokazovati a na to přicházeti, že tam, kde je k dochvilnosti vůle, bdělá a prozíravá, tam je také vždycky cesta — a jak takové »nic mě nesmí zdržeti« je symbolem pro pevnost charakteru. Zřídka jsem viděl tak živou účast dětí jako právě při tom rozhovoru. Při rozboru otázky »jak možno v tomto oboru zmoci protivné okolnosti a odstraniti překážky, přijdou harmonicky na přetřes vlastně všechny otázky lidského života.*)

*) Jedno dítě předstíralo, že je matka nemocna a že chtěla, aby jí ještě něco obstarala z lékárny. Platnost této výmluvy byla vyvrácena druhými takto: »Záleží-li nám vskutku na tom, abychom přišly v pravý čas, tak se tážeme již půl hodiny před tím: Potřebuješ ještě něčeho z lékárny? Já bych to ráda obstarala hned, abych nepřišla pozdě.«

Mějme děti k tomu, aby se i tam, kde se na něčem domluví, cvičily v takové opatrně připravené dochvilnosti

Dalším úkolem pro povzbuzení je také, uvědomělou vůli k dochvilnosti spojovati se zdvořilostí. Ať neplatí jen »Spěchej pomalu«, nýbrž i »Spěchej rád«. Tady lze vůbec podati důležité doplňky k známé kapitole »Vůle a úspěch«, kde sociální kultura je obyčejně zkrácena.

Všecky tyto rozhovory jsou již proto tak neobyčejně

Obyčejně považují děti nucení k dochvilnosti za vlastní známku otroctví, poručníkování — podle hořejší metody možno dochvilnost spojit s touhou po emancipaci, po samostatnosti, po vzrůstu volní síly. Mladý člověk, který dříve v dochvilnosti viděl jen otroctví zákona, bude ji potom plnit s radostí jako »duševní práci« a učiní ji cílem své sebevýchovy.*)

Nemohu ani dost zdůraznit, že na základě takových jednoduchých, malých, názorných úloh lze dáti co nejúčinnější a nejrozhodnější podněty pro pěstování toho, co vlastně je charakter: neboť z věrné sebevýchovy v malých věcech vznikají všechny velké a pevné směry osobního chtění. Protože »charakter« záleží právě v tom, že je člověk určován zevnitř, jasným a trvalým přesvědčením a ne vnějšími dojmy a náhodami, tak když něco dokáže co do dochvilnosti, je to znamenitou posilou pro takové vnitřní zpevnění. Ovšem tím nechci na takové vnější zvyklosti poukazovati jako na korunu osobní kultury, nýbrž jen jako na velmi důležité prostředky k tomu — podle výroku: »Všecko pomíjející jest jen podobenství.« Dochvilnost jest jedna z nejplodnějších »podobností«.

důležité, že obracejí vynalézavost a vůbec rozumné myšlení dětí ke konkrétním otázkám životním, od nichž dnešní škola bohužel namnoze tak odvádí.

*) O léčebně-pedagogickém významu dochvilnosti hledíc k určitým formám slabosti vůle srovn. str. 20.

Goethe radí ve Vilému Meistrovi: »Vychovávej své dítě tak, aby jednou co možná nejvíc okolnostmi vládlo a co možná nejméně se od nich ovládati dalo.« Taková výchova se navazuje nejlépe na četné svody k nedochvilnosti, tady se naskýtá nejpřirozenější pole pro gymnastiku vůbec naproti vnějším odklonům.

Konečně možno produševnělou výchovou k dochvilnosti navykati mladé lidi k tomu, aby při vykonávání jedné povinnosti nebo radosti na všechno ostatní nezapomínali; takové navádění k tomu, aby měl před očima celek proti částečnosti, oživuje v mladém člověku vůbec živel organisační, snahu po řadě životních funkcí. Malé věci dělati nositelkami velkých zásad — to je výchova.

Jak se má činiti přítrž vyrušování smíšků? Také ne pouhým pedantickým zakazováním, nýbrž tím, že vzbudíme u dětí zájem o to, jak se smích ovládne. Na otázku: K čemu je to dobré, naučíme-li se smích zadržovati, dostal jsem rozmanité zajímavé odpovědi; tak na př.: »Když dostaneme návštěvu z venkova.« »Když cizinec dělá v naší řeči chyby« a p. Ukážeme dětem, jak je to důležité, aby nebyl člověk chytlavý na každý vnější popud, a jak se pevnost, získaná v jednom oboru, vyplácí větší odolností i ve všech jiných oborech.*) Jakmile se takto obrátíme k he-

*) Pisatel uspořádal ve svých kursech pro mládež »cvičení v ovládání smíchu«, tím, že vypravoval veselý příběh

roické stránce u dítěte, jakmile jeho celé nitro získáme pro požadavky kázně,*) bude jeho elementární odboj proti řádu, jeho reptání proti omezování jeho vyžití nadobro zlomeno a učitel bude snadné provéstí nejprísrnější kázeň. Již proto, že děti se cítí neobyčejně poctěny, dáváme-li si práci takto s nimi mluvit a předpokládáme-li u nich radost z vítězství nad sebou jako samozřejmou. Mnohý učitel pověděl pisateli, že už nepotřebuje děti bít, od té doby co svou kázeň takto zakládá.

Metody ilustrované příkladem smíchu možno užítí i ve všelikých jiných případech. Jak snadno lze takto odůvodniti a oduševniti cviky v mlčení, v tichém sedění za vyučování!

Pro cvik v ovládání jazyka začneme buditi u

a měl děti k tomu, aby při pointě ani brvou nehnuly. Bylo dojmavé viděti, s jakou námahou se o to pokoušely a s jakým výsledkem to prováděly.

*) Také požadavek čistoty v knihách a sešitech, šatstvu a prstech se povznese z okruhu tíživé pedantnosti a »pronásledování« do říše duchovních hodnot, upozorníme-li na jejich vnitřní význam. Výchova k »netrpění« v této příčině má velký význam také tím, že vyvažuje nečistou praksi a řeči v oboru pohlavním. (Srovn. Björnsonův výchovný román »Rodina Kurtů«.) Je velmi důležitó mítí děti v tomto smyslu také k čištění učebny od odhazků a p., po případě založiti »spolek pro čištění« a vybaviti jej náčiním. Tažme se, proč máme již napřed nedůvěru k nečistým lidem (to se rozumí, není tím míněno čestné zašpinění od tělesné práce): V čem to vězí, které následky má pro nás samotné nečistota a které vnitřní posily dává čistota? atd.

děti zájem nejsnáze tím, že je na př. vybídne, aby pověděly z vlastního životního pozorování nějaký případ, kde prostořeké slovo mělo v zápětí zlo nebo nepříjemnosti. Tažme se dále: »Čím to, že nedává-li si někdo pozor na ústa, mám stále pocit: To je jistě špatný kamarád? Bude moci takový člověk udržeti u sebe svěřené tajnosti?« Taková zjištění vzbuzují vždy zvláštní zájem dětí, ony si představí cenu umění mlčeti a pochopí snadno, že se toto umění musí cvičiti. Ukažme, že vlastní výchova k důvěryhodnosti začíná cvikem v mlčení. Nabádejme děti, aby i mimo školu při příležitosti klidně spolkly sdělení, které je páli na jazyku. A vštěpujme jim, že je máloco tak vydatné pro výchovu k mužnosti jako energický boj proti povídavosti — a že také není pevnosti, která by byla hlubší ženskosti nezbytnější a lépe jí slušela než nerozlučné spojení mluvidel s oborem rozvahy a lásky.

»Umění v pravý čas mluvit i v pravý čas mlčeti« je také působivé téma, abychom mládež zaujali pro vládu nad jazykem.

Se staršími žáky mluvíme na př. o hlubším smyslu požadavku dlouholetého mlčení, jež ukládali svým adeptům Pythagorovci.

Také se stanoviska sebevýchovy na »gentlemana« bylo by třeba učiniti zmínku, že člověk opravdu vzdělaný rád přichází přednášejícímu tím vstříc, že ve svém vnějším chování dává na jevo nejnapjatější pozornost. K »etice na-

slouchání« se tu dá uvéstí vůbec mnoho účinného, jakmile jen navážeme na každodenní pozorování lidí a upozorníme, jak se právě v takových drobnostech projevují charaktery.

Zkrátka snažme se tak i onak spojovati represi s vyššími cíli vnitřní kultury a uváděti malé věci ve vztah k celku života.

Pestalozzi zvláště cenil tiché sedění — ne z pedantnosti, ale z hlubokého pedagogického porozumění pro vzdělávací význam takových drobností, jež podle jeho výrazu podávají »základy k velkým cílům«. Ale tyto velké cíle, jimž mají mnohé zdánlivé nepatrnosti sloužiti, musí pedagog dovést vštípmi také svým chovancům — tím jedině vstupuje inspirace na místo pouhé dresury a dává člověku ulehčující pocit, že neslouží duše řádu, nýbrž řádu duši. V tomto smysle mluvíme o »vládě nad údy« a vůbec o »sebevládě« a ukazujeme, jak každý pokrok v jednom oboru přináší sebou posilu vůle i pro jiné úkoly. Bez takových inspirací a takové vnitřní součinnosti chovancovy při jeho vnějším ovládní stává se z toho ovládní zbytečné trápení. Můžeme nitro člověka i tím zaujmouti pro úkoly vnějšího chování, že je uvedeme ve smyslu prve citovaného výroku Goethova do symbolického a pedagogického významu vnějších mravů a gest. Ambrož praví: »Držení těla je mluva duše, podle níž si tvoříme úsudek, zda je člověk lehkomyšlný a hloupý nebo zase vážný a povahový.«

Čím více se vychovatel připraví na to, uváděti příležitostnými zásahy kázeň v souvislost s řádem duchovního světa, tím více je při každodenním zachovávání vnějšího pořádku ušetřen širokého odůvodňování svých příkazů a zákazů — a záro-

veň je mu neobyčejně ulehčena mechanická stránka kázně, protože onou metodou se duševní odpory chovancovy proti mechanismu ruší. Neboť mechanická stránka se onou hlubší interpretací staví do služeb osobního života. Učitel má býti tedy žákovi takřka vůdcem a tlumočníkem ve správném výkladu vlastního hlubšího pudu po svobodě; musí být učitelem pravé svobody, nikoli četníkem donucování, musí silnou touhu osobnosti po nerušeném žití chrániti od bludných cest, musí dítě poučiti o jeho pravém cíli a jeho svrchovaném naplnění, aby se v nejasném zmatku nezatarasovalo vzdorným sobectvím a nehledalo svoje ukojení v rozkoších smyslnosti. Nedovede-li to učitel, neumí-li se spojit se snahou dítěte po svobodě a ji oduševniti, spolčí se tato snaha s nižšími pudy a bude bojovati proti učiteli a jeho kázni — a potom je všechno ztraceno.

Dovede-li však učitel promluvit jako vykladač pravé síly a samostatnosti a odhaliti všechno zdání v pravé podobě, tak přijde jistě také hodina, kdy k němu bude moci promluvit dospívající ve smyslu slov v Ibsenově Paní z námoří: »Nyní k tobě přicházím zase, nyní mohu, neboť jdu k tobě ve svobodě, dobrovolně a na vlastní odpovědnost.«

Naše náměty směřují tedy k něčemu, co jest uprostřed mezi oním amerikanismem, který činí

z individuální svobody modlu, a t a k o v ý m evropským způsobem školní discipliny, která zná jen kázeň zvenčí a ulpěla na strážce policejní. Chceme svobodu a kázeň viděti smířeny působením na kázeň dobrovolnou. A jako jediné správná sociální politika záleží ve výchově k svépomoci, tak také záleží podle našeho mínění jediné správná školská disciplína ve výchově k s e b e k á z n i. Kázeň působící jen zvenčí n e m ů ž e nikterak vésti k pravému pořádku a nemůže nijak charakter podporovati; je tu pořád tajná revolta, nejdůležitější a nejmocnější síly duše nejsou zachyceny a získány pro věc kázně. To však je pedagogické brídilství, které mimo to nervy učitelovy zrovna ničí, kdežto ta druhá metoda tvoří takové ovzduší v třídě, v němž se mohou i churavé nervy zase uzdraviti.*)

A krom toho může taková oduševnělá kázeň poskytnouti i mnohem větší pohyblivosti, může se obejít bez tuhé formy vojenské, protože žáci pochopili d u c h a kázně a z něho se učí jednati.

Proto poslušnost a sebezpřemáhání nemají celý život až do všech podrobností pravidlovati, nýbrž mají se vyžadovati neústupně jen v určitých zá-

*) Jeden bavorský učitel řekl pisateli, že považoval dříve svou školní budovu za ústav pro ničení svých nervů — ale od té doby, co přišel v hořejším smysle v hlubší duševní kontakt s dětmi a vede si tam tak, že užívá více duševních než tělesných prostředků k nápravě, stala prý se mu škola nervovou ozdravovnou.

Smí se vskutku říci, že reforma školské kázně je pro učitele také otázkou prvního řádu co do nervové hygieny.

kladních věcech. Právě na základě takové spolehlivosti ve věcech hlavních možno poskytovat ve vedlejších velké svobody. Kde je nejsilnější výchova, jen tam může a smí býti největší svoboda.*)

Přímé spojování školské kázně s hlubšími etickými vlivy má ostatně ještě jiný velmi důležitý význam, na nějž upozorňuje zkušený americký

*) Veliký pedagogický význam toho, když se popřává hodně individuální svobody, vytkl s velkým důrazem Wichern, jenž založil Rauhes Haus v Hamburku. Jeho myšlenky o tom jsou tím cennější, že byl zároveň zastáncem hluboce náboženské a přísné výchovy. Praví: »Při všech našich lidských zařízeních, jež mají klestiti cestu k obratu a jeho vývoj podporovati, musí platiti svoboda za první hledisko. Jen touto svobodou ponechanou chovanci otevírá se vychovatelům pomalu vyhlídka a vnik do oblasti, které se mají vlastně chopiti nebo ji zpracovati, teprve tímto poskytnutím vlastní přirozenosti našich svěřenců se zdvihnou ponenáhlu mlhy a závoje, které pravou povahu nitra zastírají. Platí to o zlém stejně jak o dobrém, o slově stejně jak o činu. Zvláštní duševní život s mravními kořeny i zkaženostmi je u zpustlých tak zakryt jako tělo želvy za svým štítem; v obecný způsob života a mluvy obalená já se vlastní žití a vlastní způsob života před tím, kdo není stejného původu, nevědomky s takovou zručností, že úmyslnost a zlá vůle této podivuhodné obratnosti nikdy nemohou dosáhnouti . . . Jmenované povolování svobody vypadá ovšem jako provokace zlého — ale ono jen tak vypadá, naopak jest jednou z nejjistějších cest k jeho demaskování, aby s otevřeným hledím zkusilo vítězí boj božské milosti . . .« (J. K. Wichern, Sebr. spisů sv. V., str. 332 sl.)

pedagog. *) Sbledává velké nebezpečí nedělního vyučování v tom, že se tam podávají ušlechtilá smýšlení a dobré myšlenky hledíc ke vzdáleným a všeobecným povinnostem. Zvykne-li si, tak míní, pomocí takových izolovaných podnětů oddělovati morální kontemplaci od morální exekutivy, tak se naučíme skoro zanedbávati své povinnosti místo svědomitějšího jejich plnění. Božským pořádkem pro náš morální růst budiž: pocit, myšlenka, rozhodnutí, čin. »Hoch, který dělá první tři kroky bez čtvrtého, ztrácí svou morální sílu exekutivní.« Pestalozzi vyslovil ostatně docela stejnou myšlenku. (Pobyt ve Stansu). Naproti nebezpečím zde naznačeným má právě škola neocenitelnou příležitost, že může etický podnět hned spojovati s exekutivou; může použití požadavků školské kázně v nejširším smysle za cvičné pole a tím zříditi kontakt mezi teorií a praxí. Učitel náboženství ve škole by proto také neměl nikdy zapomínat výslovně poukazovat na četné příležitosti, které podává školský život k uplatnění vyššího přesvědčení (pravdivost, pevnost, přemáhání sebe sama): dodá tím svému učivu nového a živého zájmu.

Ostatně nechť nikdo námětům prve daným nerozumí tak, jako by měl býti každý jednotlivý akt poslušnosti takovým odůvodňováním připravován. Takový způsob by byl zcela pochyben.

*) Hughes, »Mistakes in Teaching«, N. York 1900. Do němčiny přeložil Dr. H. Zell. Mnichov, E. H. Beck.

Spíše jde o zcela všeobecné inspirace, jimiž se nitro člověka pro kázeň zaujme a získává. To je docela jiná praxe než racionalistické odůvodňování určitého rozkazu, kterým se obracíme k dětskému intelektu. Právě tato praxe je pedagogicky úplně nesprávná. Není naprosto nutné, aby dítě všechno pochopilo r o z u m e m, co má dělati.*) To zrovna ničí charakter. Neboť nejhlubší pružiny charakteru nemohou se vůbec rozumově rozebírat, ba jsou pro něj dokonce »pohoršení«. U dětí nervosních a patologicky založených je takové racionalistické odůvodňování každého jednotlivého aktu poslušnosti zvláště škodlivé. Jeť u nich rozumový neklid jen výrazem jejich chorobné soustavy nervové. To věčné »proč«, které namítají ke každému příkazu nebo zákazu, není nic jiného nežli vzpírání jejich patologických vrtůchů a zvráceností: nesmíme na to nijak dbáti, nýbrž musíme je jejich křeče laskavou, ale neochvějnou pevností zbavit. Svrchu zmíněný o s o b n í s o u h l a s s p o s l u š n o s t í má se bráti zrovna z do-

*) Američanka Mrs Stetson praví ve své knize o »dětské kultuře«: »Je přímou urážkou intelektu, pokouší-li se kdo pohnouti tělo k jednání, jehož intelekt neautorisuje.« Chce-li si ke všemu tomu, co je potřebno pro věčné i časné blaho dítěte, zjednati souhlas jeho malého a nezralého i nesvobodného rozumu, tak se můžeme výchovy vůbec vzdáti. Nikoli rozum, nýbrž nesmrtelná duše v dítěti »autorisuje« poslušnost. Z duševnění poslušnosti a intelektuální odůvodňování každého jednotlivého aktu dětského podřizování jsou dvě zcela různé věci.

cela jiných pramenů než z intelektu: z velkého životního tlaku duše, která chce vzrůstati k duševní svobodě a je proto spojenkou všeho toho, co nutí přirozeného člověka k podřízení a skromnosti. Mluví-li vychovatel z vážnosti a lásky autoritativně a nikoli brutálním nebo nervosním tónem, nepocítuje to dítě nikdy jako nucení, byť nebyl příkaz vysvětlován. Dítě cítí nevědomky, že učitel mluví k charakteru, jenž chápe rychleji, co se patří, než rozum a smysly.

›Zduševnění‹ poslušnosti, odůvodněné a doložené v této kapitole, může se ovšem díti pouhými příležitostnými a izolovanými rozhovory jen nedostatečně. Ono naopak volá, jak jsme naznačili již v jedné z dřívějších kapitol, po hlubší péči o duši, která všechny jednotlivosti zařazuje v celek morálních přesvědčení a tento celek zase dovede posvětití věrou, nadějí a láskou ve smysle náboženském. I takový učitel, jenž náboženství nevyučuje, nebo jemuž je při zvláštních poměrech školních vůbec uložena neutralita v oboru náboženském, může tady podat důležité náměty, použije-li hojných příležitostí z učiva a ze školního života, aby přišel s konkrétním etickým vysvětlením — stále co nejvíce hledíc k zážitkům dětí. To je tím vhodnější, čím hlasitěji se pořád škola vyzývá, aby spolu pracovala při potírání zločinnosti u mládeže.*)

*) Srovn. ›Strafrecht und Schule‹ od prof. Dra. Haffera. Curych 1905.

Je-li účelno, aby škola v tomto smyslu převzala i trestání těch deliktů, které byly spáchány mimo její rámec, to může býti sporné: jisto však je, že škola je povinna v oboru etické profylaxe tím více konati, čím více dítě odnímá rodině. A všecko, co se v tomto ochranném směru koná, prospěje zajisté i školnímu pořádku a vedení.

Velmi zkušený lékař choromyslných, Dr. Schaefer v Hamburku, vydal nedávno knihu o morální slabomyslnosti*) a promluvil tam velmi vážná slova o moderní škole rozumové, v níž právě morálně ohrožené povahy musejí z nedostatku všelikých silných podnětů svědomí a všeliké péče o charakter zajíti. Zmiňuje se, že ve skandinávských zemích, kde se škola obecná chlubí, že obzvláště zkvétá, přibylo tak strašně zesurování, že bylo zase zavedeno bití. Cituje Senekova slova proti škole jen naukové:

»Učí se ctnosti čili nic? To jest otázka. Uč ty mě, jak mám milovat vlast, ženu, rodiče, jak mám k těmto ctnostem přispívati i ještě jako trosečník. Nač zkoumati, zdali byla Penelopa Odysseovi zcela věrna... ukažte mi raději, co je mravnost a jak velkou má cenu. Ty víš, co je přímka, co to pomůže, nevíš-li, co je v životě rovné a přímé?... Jen jedno vzdělává ducha dokonale — to jest nezviklané poznání dobra i zla.«

Pisatel je pro náboženské vzdělávání charakteru, které povznáší duši; lituje intelektualismu

*) »Der moralische Schwachsinn« od Dra Schaefera, vrchního lékaře. Halle 1906.

také v dnešním vyučování náboženství; chce morální hovory, jak je konal Sokrates s žáky v tom věku, chce apel na humanitu, cit pro čest, sebeúctu; chce »následky viny ve všech oborech objasniti.« Zmiňuje se na př. také o potřebě konkrétního rozhovoru o otázce křivé přísahy ve škole a praví:

»Často jsem se divil, když jsem se slabomyslných, vedle toho i zdravých dotazoval na křivou přísahu, že nedospěli dál než: Potrestají ho, dostane se do káznice, Bůh to nechce; ale vinu, která v ní je, že nevinní musejí pro ni trpěti, tu odpověď jsem nikdy nedostal.«

Jeden berlínský školní inspektor uspořádal před časem ve školách sobě podřízených zajímavou anketu o názorech dětí na zatajení nálezu*) a zjistil při tom úžasné nejistoty v mravním úsudku. Skladatel tohoto spisu připravil v několika švýcarských třídách s dětmi 8—9letými podobnou anketu, vycházejí z otázky: »Co bych dělal s pěti frankem, který bych našel na ulici.« Skoro polovice dětí bylo pro ponechání a líčily užití těch peněz lákavými obrazy.***) Právě ve spojení s takovým zjišťováním by byla dobrá příležitost důkladně konkrétně objasniti absolutní zřeknutí cizího majetku a vysvětliti význam poctivosti v drobnostech. Učitel ať napíše slovo »Nedotýkati

*) Srovn. časopis »Die Kinderfehler«, roč. VIII., seš. 3.

**) »Koupím si gumové stěvícce — punčochy — umyvadlo — blusu — boty« atd

se« velkými písmeny na tabuli a ať řekne, že ten ostých dotknouti se toho, co nám nepatří, je naší největší ochranou od nepoctivosti. Ve vyšších třídách dejme za úkol: »Co je dokonalá poctivost« a ukažme na živých příkladech, za součinnosti žáků, co je v tomto oboru důslednost. Jistota úsudku právě v maličkostech dává zde základ všemu, co jmenujeme charakterem.

O úkolu zde naznačeném praví švýcarský pedagog Milliod toto:

»Morální kultura neroste sama od sebe. Naši žáci k nám přicházejí s dobrou vůlí; ale na kolik nezralých ideí, předsudků, zřejmých omylů narazíme, dotazujeme-li se trochu! Ptejte se třídy, co znamená poctivost. Většina odpoví: »Když člověk nic neukradl.« Musíme jejich úsudky často nejelementárnějšími morálními otázkami doplňovati a opravovati. Je nutno, aby žák l é p e p o z n á v a l š k o l u, aby se učil sám sobě lépe rozumět a byl připravován i životu rozuměti«*)

*) V Americe přijde v menších městech tak asi každý čtvrtrok soudce mladistvých v úředním oděvu do školy obecné a mluví nějaké půl hodiny o pokusech mládeže, o trestním zákoně a polepšovných. To prý dělá velký dojem. U nás by měl učitel, zvláště náboženství, při příležitosti promlouvati o základních otázkách poctivosti podle určitých případů ze soudních projednávání o mladistvých. Taková všeobecná buzení svědomí prospějí pak i boji proti nepoctivosti ve škole. Hlavně by šlo při tom o to, zesíliti osobní odůvodňování poctivosti. Tedy ne jen: »Nepokradeš, nýbrž ty nepokradeš, i když se zleva i zprava ve-

Dětský soudce Lindsey z Colorada vyličil v oficiální zprávě o své činnosti, že koná s dětmi pravidelně »saturday morning talks«, aby s nimi probíral etické otázky.*) Při tom dává také témata ke krátkým písemným pracím a odpovědem, jako na př. »Které příčiny vedou chlapce k trestným činům?«**) Na podkladě takových otázek, kte-

dle tebe krade, t v o j e duše má zůstat čistá od zvířeckého zlořádu žádostivosti; čest a poctivost náleží k sobě — kdo krade, ten okrádá sám sebe, krade své dobré jméno, svoje čisté ruce, svoje spolehlivé oči, svoje přímé čelo— chraň se i nejnepatrnější nepoctivosti, miluj naprostou poctivost, ona jediná je tvá ochrana, tvá chloub, tvá krása . . .« Poučné světlo na stav vědění dobrého i zlého u naší mládeže vrhá práce Dra Levyho-Suhla »Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter«, pokus se 120 otázkami (Stuttgart 1912). Rovněž »Elemente zur moralpsychologischen Prüfung Jugendlicher«. (Zkouška s 1250 žáky) od M. Schaefera. (Zeitschrift f. päd. Psychol., leden a únor 1915.)

*) »The Problem of the Children« a report of the Juvenile Court of Denver 1904.

**) Nejrozmanitější odpovědi došly: »Špatná společnost«, »Touha po sensaci«, »Když odvrátí mysl svou od Boha a poslouchá ďábla.« Doporučovalo by se velmi ukládati podobná témata za naše úkoly, na př.: Z kterých důvodů se ve škole lže? Jak se dospěje k tomu, že někdo krade? Co je dobré proti hněvu? Které myšlenky pomáhají člověku zadržení smích? Co je »pořádný chlapík« ve škole? Proč se nechce poslouchati? Čím se řídím, hledám-li přítele? Kdy pojmem k někomu důvěru? Jsou lži, které nevyjdou na jevo? Jistě netvrdíme, že odpovědi podají vždycky pravé mínění pisatelů — ale i v tom případě jsou psychologicky poučné. A především: zájmem o ty otázky se při takové součinnosti děti zrovna rozpalují!

ré apelují na každodenní pozorování a zkušenost, obrací se pak soudce k citu pro čest u chlapců, k jejich budoucnosti, rozmlouvá s nimi o prostředcích a cestách k záchraně a uvarování a tříbí za jejich součinnosti jejich mravní úsudek. Právem poznamenává ten soudce, že tu většinou nejde o povahy nevyhléditelné, nýbrž o temperamenty »smíšené«, jimž schází jen morální popud a důvěrné porozprávění. V tomto směru může škola vskutku neobyčejně mnoho dělati profylakticky. Jako se řekne někdy v tělocvičné hodině: »Pohov«, tak má učitel časem i za vyučování učiniti přestávku a buďto na podkladě učiva (v dějepise, v literatuře) odbočiti na osobní otázky životní nebo učiniti východiskem »lidského rozhovoru« přímo nějaký školní konflikt nebo jinou událost z všedního života.*) U nejmladších dětí se doporučuje připojení k nějaké bajce nebo vyprávěnce. Co všecko se dá na př. připojiti k bajce o oslu ve lví kůži!

*) Témata takových rozhovorů by byla m. j.: Jak je těžké při censurách zachovati v nější i schematickou spravedlnost; kolik zřetelů při nich spolu konkuruje; nebezpečnostva ctižádosti pro charakter; pravá i nepravá pomoc mezi přáteli; zacházení s nervosními; kdo je gentleman? (všelicos o způsobech) atd. Jeden švýcarský učitel mi řekl, že od chlapce, jenž byl udán pro kouření, dostal odpověď: »Však to bylo jen jednou.« Na to prý on ta slova »Jen jednou« napsal velkým písmem na tabuli a učinil je tématem rozhovoru, při němž jej opravdu překvapila neobyčejná účast žáků. On prý cítí, jak se dětem takovým rozhovorem přiblížil; od té doby prý již vůbec nebije.

V této souvislosti se lze zmíniti také o t. zv. systému Brownleea, jenž byl uskutečněn v jedné velké škole v Toledo (Ohio). Správkyně Lagrangeovy školy tamější vykládá, že pojala úmysl soustřediti děti každé ráno aspoň deset minut na nějakou etickou pravdu související těsně se školním životem. Na každý měsíc byl zvolen určitý předmět (poslušnost, sebeovládání, čistotnost, čest, pravdomluvnost, způsoby atd.) a pak se všech stran objasněn.*) Zásadou při tom bylo, aby učitel co nejméně mluvil sám, naopak zkušenosti a myšlenky z dětí vyzvídal a potom třbil a opravoval. Příslušné měsíční heslo napsal pro každé ráno žák velkými písmeny na tabuli. Zpravodajka vypravuje o jednom hochu, jež, když psal na tabuli slovo „Selfcontrol“, spolužák pořád tahal za kabát, takže již mu chtěl dát pohlavek, když ho v tom napadl předmět toho dne. A tak prý, jak se jí vyznal, si řekl: „Tom, hold on to yourself, remember selfcontrol!“

Pisatelka výslovně podotýká, že jí i druhým učitelům tyto hovory přinášely neobyčejné ulehčení školní kázně. To je velmi pochopitelné, nehledě ani k přímému etickému vlivu „five minutes-talks“: prostá okolnost, že učitelé a žáci se k sobě přibližují čistě lidsky, že se spojují ve vyznávání vyšších pravd a klidně rozprávějí o věcech, jež se jinak přetřásají jen v rámci výsledku, pokárání a trestu, působí uvolňujícím a mírnivým způsobem na osobní napětí, které mezi poslouchajícím a poroučejícím vždycky vzniká. Zájem o otázky svědomí a volné kázně se tak budí a rozvíjí, že to působí jako nějaká vyšší, neosobní instance nad „třídním bojem“ mezi učiteli a žáky.**)

*) The Brownlee-System of Child training; Toledo (Ohio) 1905.

**) I pěstování pravého sborového ducha v třídě, tak nutně potřebné, vyžaduje si takových zákroků. Právem dí správce moderního settlementu: »Sdružení může mít plno

Základní myšlenka toho celého pokusu je jistě veskrze správná: že totiž etické city, přesvědčení a úmysly, na něž musí škola stále apelovati, nepředpokládáme, jako by jen tak beze všeho byly dány, nýbrž sami se o jejich buzení a tříbení přičiňujeme. O těch všech svrchu jmenovaných tématech mluví každý učitel jistě pět minut i déle, jeli nějakým deliktem rozhněván — bohužel však jen ve formě rozčileného kázání trestního. Nebylo by vskutku nepoměrně účinnější, kdyby volil lepší psychologický moment — takový, kdy jsou jak žáci tak učitel nejlépe disponováni, kdy mají úplně v moci duševní a morální své síly? Tomu však, jak známo, není tak nikdy při deliktu. Jedna strana je rozčilena, druhá deprimována nebo dokonce zatvrzelá. A celé zakročení mine se i proto svého účelu, že podrážděné kázání se vykládá jen jako odvěta školometské zlosti.

Všecky takové nepatrné rozprávky spojují veškeren školský život s vyššími cíli životními, symbolisují »vtělení boží«, překládají ideál do světa všedního dění a zabraňují, aby se říše náboženská a říše světského snažení nerozcházelý jako oblasti oddělené a aby se vědomí a svědomí, myšlení a charakter, práce a láska od sebe netrhaly.

Kdo s těch hledisek, jež jsme tu rozvinuli, vidí všecky ty drobné a jen zdánlivě tak vnějškové otázky školního řádu a života ve světle »spásy duše«, kdo i žákům samotným dovede tyto širší

mravně výborných kvalit a přece nedospěje k nosné etické harmonii — naopak může mít mezi sebou slabé a vrtkavé živly a přece prokáže sborového ducha, jenž je všecky podpírú a povznáší.«

obzory všeho řádu a vši kázně otvírat, pro toho ztratí celé školské zaměstnání to, co při něm rozčiluje a vyčerpává, on se při velkých úlohách povznese, nebude muset zápasit s urputnou vzdorostí, ale sklídí dříve nebo později nejhlubší vděčnost svých žáků. Učitelé, jimž zachováváme neutuchající paměť, to nejsou ti, kteří nás v naukách povznesli nebo kteří nám popouštěli uzdu, nýbrž ti, kteří nám v pravou chvíli řekli spásné slovo a kteří se s opravdovou vážností ujali našeho charakteru. O středověkém vychovateli Godartovi se vypravuje, že nikdy nikomu nedal pokárání, aniž mu vlil »slova spásy«. Slova spásy ve škole — to jsou především taková slova, která mladému člověku ukazují, jak může z maličností školních spásy dojít a jak ji může jimi ztratit: slova, která přenášejí velké životní myšlenky a úlohy do světa drobných služeb a věrnosti v maličkostech a tím velký svět přibližují k malému, vyspělé k nevyspělému. Svrchu doporučené metody morálně pedagogického působení jsou i z tohoto důvodu naléhavě nutny:

Jak se šíří humanní ideje a jak vzrůstá odpor proti všemu donucování, vidíme, že krok za krokem i ve škole mizejí všechny násilné metody zakračování. Bohužel však přinesl s sebou tento vývoj také tendenci odhoditi vůbec otěže a nastolit místo řízného pořádku chabou uvolněností. Na místo vnějšího nucení nenastoupilo vnitřní — mizejí stále více ony mocné podněty k poslušnosti

a přemáhání sebe, které ze starého systému dělaly přes všechny škody přece jen pomůcku pro charakter.*)

Hlavním úkolem pro veškeru reformu školní kázně musí tedy být, nejen j e d n o s t r a n n o s t i staré kázně potírati, nýbrž ještě mnohem více zajišťovati a prohlubovati zrovna hojivé účinky, které beze vší pochyby měla nepodmíněná poslušnost na zdolání lidské chabosti, vrtošivosti a nevázanosti — a to tak, že ono zdolávání přeložíme víc do n i t r a a tak z něho uděláme skutečné překonání s e b e s a m a. Nejzávažnějším argumentem proti staré výchově je právě to, že její účinek je příliš povrchní, že příliš málo zachycuje nejvnitřnější podstatu člověka. Staví svoje pedagogické výkony na půdu příliš nejistou, zakládající všecko na přechodných motivech strachu, a ty pak ztrácejí svoji účinnost zrovna tehdy, když má výchova přestáti vlastní zkoušku svou. V ý -

*) K pisateli se mnozí zkušení pedagogičtí praktikové (zvláště vychovatelé z internátů) vyslovili souhlasně, že podle jejich dojmu stará školní kázeň hlavně proto zcela nedostačila, že ž á k o v s k á o b e c je p s y c h o l o g i c k y docela jiná než v dřívějších generacích. Z všeobecného kulturního vývoje — i v nižších třídách — vnikla prý do mladého světa tak silná touha po samostatnosti a tak nedůtklivý cit pro čest, že kázeň s tvrdou represí vede všude k nejhorší nevázanosti. Je prý nepochybně, že se vychovatel k vybudování školního pořádku s oněmi novými tendencemi musí spojit, místo aby vládl proti nim. Právě z toho důvodu prý se můžeme — při vší kritice a rezervě — tolik učit z americké školní kázně.

chov a k sebe k á z n i je tedy základní myšlenkou, jíž mají být vedeny předešlé i následující úvahy a náměty. Učitel se musí umět spolčovati s duchovní podstatou dítěte proti smyslové. Toť jest i hlavní myšlenkou pedagogiky Kantovy, jíž se můžeme přidržovati, hledáme-li proti upřílišenostem a bludům novější americké pedagogiky volnostní pevnou oporu ve své vlastní tradici. Kant spojuje velmi pozoruhodným způsobem myšlenku působiti na někoho duševně s ideou kázně, když praví pedagogovi: »Na maximách, ne na kázni musí býti založeno chování dětí — tato zabraňuje nectnostem, ony tvoří způsob myšlení.«

K propedeutice poslušnosti (metoda Montessoriové). Mnohých nedorozumění a přehmatů mezi učitelem a žákem na stupních elementárních bychom se mohli uvarovati, kdybychom se chtěli pro nácvik poslušnosti učiti z metod, jež vyzkoušela italská pedagožka Dr. Maria Montessoriová ve svých dětských školkách v Římě. Z jemné psychologie, která se v těchto metodách tají, může míti velký užitek každý pedagog.*)

Odkud to je, táže se ona, že právě asi ve 4. a 5. roce připadá dětem poslušnost tak těžká? Její odpověď záleží v důkaze, že se právě v těchto letech v dítěti vyvinuje radost z ústředního uspořádávání pohybů; vůle a inteligence touží po cviku prováděním složitých jednání. V tomto období je dítě nejnedůtklivější ke každému zákroku: cítí, že jde o celý jeho osobní život, ruší-li je kdo v oněch cvicích. Vymyslí-li

*) »Erziehung zur Selbsttätigkeit«, Herderovo nakladatelství, Freiburg v Br.

si dítě nějakou hru, není mu hlavní věcí konečný efekt, nýbrž ono usiluje především o racionální akci, o cvičení svalů, o odhad vzdálenosti, o inervaci volní, o přemýšlení, o účelně kombinované jednání. Na tuto potřebu navazuje metoda Marie Montessoriové. Její děti dostávají co nejhojnější příležitost k postupnému výcviku v účelných akcích, v prostírání stolu, v umývání nádobí, v odklizení se stolu, v oblékání a všelijakých hrách. Kázeň, kterou při tom vzniká, je prý podivuhodná. Žádná sklenice se nerozbije, konev nerozleje — děti se blaží vzrůstajícím mistrovstvím nad svými údy a to způsobuje samo od sebe kázeň a poslušnost. Velmi vhodně M. Montessoriová ze svých pozorování odvozuje naučení, že se musí dětem pomáhat i k poslušnosti cvikem v ukázněném držení, v kontrolovaném jednání. Co pomůže na př. nařizovat »ticho«, když se děti nenaučily, jak se zároveň inervují všechny ty překážky, které ke skutečné tichosti vedou. Proto ukládá spisovatelka »cviky v mlčení«, které docházejí u dětí největšího zájmu. Děti musejí tiše prolézati mezi židlemi a lavicemi, bez nejmenšího hluku s židle vstávat, hledět uslyšet svoje jméno z volání proneseného zcela tiše na vzdálenost atd. Takové cviky by byly velmi dobré i pro školní děti. Také na význam ručních prací padá odtud nové světlo — a zvláště na ruční práce obou pohlaví v letech »klackovských«, kdy vstupem nových funkcí do organismu zase silně se porušuje nacvičené již ústřední vedení všeho jednání.

13. PSYCHOLOGICKÉ A PEDAGOGICKÉ ZŘETELE PŘI REFORMĚ ŠKOLNÍ KÁZNĚ.

a) Problém kázně za nových podmínek životních.

TRVALÝ VÝZNAM ŘÍZNÉ KÁZNĚ. Rozmáhající se uvolnění kázně v přítomnosti jest jen následek nedostatečných pedagogických metod, nedostatečného přizpůsobení ke změněným stavům duševním — význam řízné kázně není potřebami moderního života nikterak zmenšen, nýbrž jen ještě zvýšen.

Co se týká s o c i á l n í potřeby kázně, volá právě mohutné uvolnění všech tvůrčích sil po stále silnějších organisatorských silách, expanse potřebuje k doplnění víc než kdy jindy soustřeďující funkce, rozšířená dělba práce není možná bez prohloubeného společenství práce. Čím vyvinutější je vzájemná závislost funkce při dělbě práce, tím nastává větší nutnost preciznosti v nástupu výkonů jednotlivých. Co se týká o s o b n í h o významu kázně, tu požadavek přesného a soustředěného vykonávání práce, jenž přichází z venčí, slouží k tomu, aby se všechny individuální energie co nejvíce zkoncentrovaly a tím se zjednotila vůle vláda nad celým vnitřním životem. Neúprosná kázeň uvolňuje nervová vedení pro veliká rázná rozhodnutí. U člověka neukázněného

jsou volní impulsy všemi možnými potřebami organismu, nervového systému stále tak zkříženy, že k skutečnému chtění vůbec nedochází. Ústupní představení zchoulostivují své poddané, porušují všecku celistvost nebo inervaci, všecku spolehlivost konání a způsobují takřka morální krátké spojení ve všech oborech volního života.

KÁZEŇ A DŮSTOJNOST LIDSKÁ. Problém kázně možno jen tehdy v jeho hloubce pochopiti a správně vyřešiti, rozumí-li se mu jako části všeobecného kulturního problému, který záleží v tom, aby se spolu smířily autorita a svoboda, poslušnost a důstojnost lidská, objektivní pořádek a subjektivní žití. První podmínkou řešení této úlohy jest ovšem pochopení, že obecný odpor moderního člověka proti kázni nesměruje v podstatě proti poslušnosti, nýbrž proti nedostatečné pedagogice poroučení a vedení. Dávné hrubě mechanické metody kázně převahou represivní nelze již spojit se vznětlivým citem pro čest, se silným pudem po svobodě, se samostatností a důstojností lidskou — ani ve vedení lidu ani ve výchově mládeže. Životná může býti jen kázeň, která dovede nejříznější poroučení spojit s nepodmíněnou úctou před lidskou důstojností poslouchajícího a právě ty morální potřeby, jež se dnes staré kázni vzpírají, učiniti nositelkami nového pořádku.*) Jen tak mů-

*) Dostane-li japonský důstojník od svého sluhy předloženo jídlo, povstane a poděkuje mu poklonou. To je tak

že obstátí dobrodiní nepodmíněné a přesné poslušnosti pro školu a povolání, jen tak může dojít splnění hluboká potřeba zdravého i nemocného, prostého i složitého člověka, osvoboditi se od sebe sama vrchovatým a úsilným sloužením, oddati se nadobro poslušnosti ze všech sil.

VŮDČÍ ZÁSADY NOVÉ KÁZNĚ. Ve smysle toho, co předcházelo, může se nutné přizpůsobení ukáznujících metod ku změněným společenským a duševním podmínkám definovati asi takto:

Z a p r v é musí autorita omeziti svůj zásah na to, co je nezbytně potřebné a podstatné, a jinak ponechávati co nejvíce místa svobodě a vlastní odpovědnosti — nejen abychom ctili samostatnost a ukazovali důvěru, nýbrž aby přišel k svému právu také cvik dávati si zákony sám. **Z a d r u h é** musí se umět ve způsobu, jímž se děje působení na chovance vedením a kontrolou, šetřit jeho citu pro čest a vědomí jeho vlastní ceny. **Z a t ř e t í** musíme všecko vynaložiti, abychom pořádek nejen zvenčí vnutili, nýbrž abychom k součinnosti získali pořádečné síly v charakteru chovance samého a žádoucí výkon poslušnosti nebo práce přeložili do řeči nejsilnějších zájmů mladého věku.

asi průměr pro pravé umění v poroučení. Kdo od někoho žádá akt pokoření, sebedpřemáhání, poslouchání, musí se před jeho lidskou důstojností poklonit tím víc: musí se v tónu poroučecím co nejúzkostlivěji uvarovati vši osobní vyvýšenosti, všeho zneužití svého věcného úkolu k tomu, aby využil své osobní moci.

V následujících kapitolách objasníme tento způsob působení na chovance ještě podrobněji. Napřed se však ještě důrazně zastaneme proti určitým moderním tendencím nenahraditelného významu vážné kázně, takže pedagogika poslušnosti zde doporučovaná bude se zakládat na skutečné syntesi mezi kázní a svobodou, a to na syntesi, při níž se podporuje a prohlubuje kázeň svobodou a svoboda kázní.

b) Význam žákovské samosprávy pro školní kázeň.

AMERICKÉ POKUSY. V dřívějších úvahách o pedagogickém využití sociálních pudů v mladém věku bylo již poukázáno na všeobecný sociálně a morálně pedagogický význam amerických pokusů co do samosprávy žákovské. Přes všechny přemrštěnosti nesmí se v oněch pokusech nikterak viděti jen americká hříčka, která má smysl nejvýš v rámci tamějších poměrů, naopak jde o novotu, která se může odvolávati stejně na nejstarší a nejvyzkoušenější zásady o působení na dospívající, jako na potřeby demokratického vývoje společenského, směřující ku včasnému uvedení mládeže do praxe ve vlastní odpovědnosti. I když máme příčinu setrvávati neochvějně na jistých vlastních tradicích proti ideám a metodám Nového světa, je přece nepochybné, že síla amerického školství tkví v jeho těsné souvislosti se skutečným životem a s konkrétními potřebami společnosti a

že se Evropa z těch pokusů může neobyčejně mnoho naučiti. Jen v Americe mohl vzniknouti spis, jako je Johna Deweye »Škola a společnost«, kde se žaluje na izolování školního života od potřeb společenského vývoje a žádá se mnohem větší přizpůsobení veškeré školní práce budoucím úkolům a odpovědnostem občana v demokratickém státě. Ovšem může na to evropský pedagog značným právem odpovědět: »Také naše škola je v nejtěsnějším spojení s potřebami lidské společnosti. Jenže jsou to nejvlastnější a nejtrvalejší základní podmínky lidské kultury, na nichž stavíme svou pedagogiku, místo abychom se utápěli v časovostech. A tak vychováváme lidi, kteří se stavějí k časovým útvarům životním s jistou nezávislostí, kdežto Vy přistřihujete celé vzdělání podle pomíjivého okamžiku dějinného života.« Američan ať o takové odpovědi přemýšlí, aby korigoval svou jednostrannost, my však si zase smíme dáti otázku, zda by to přece nešlo, aby umírněné přizpůsobení školy jistým časovým potřebám zcela dobře podporovalo vytvoření vlastností, jež mají všeobecný a trvalý význam pro pěstování charakteru — k čemuž nutno zajisté pro výcvik mládeže ve vlastní odpovědnosti a v dobrovolné součinnosti při pořádku rozhodně přisvědčiti. V tomto smysle se musejí americké experimenty od všech vychovatelů velmi vážně přijímati — a to s toho hlediska, s něhož smysl těch experimentů objasňoval kdysi W. T. Harris, jeden z nejvyšších amerických činovníků výchovných:

• »Americká škola se zakládá na myšlence, že morální výchova je důležitější než intelektuální . . . Samospráva, tato základna našich politických institucí, musí se státí základnou i našeho života individuálního.

Samospráva a sebekontrola nejsou však dary šťastné chvíle — zakládají se na zvyku, jenž je výsledkem dlouhého a tvrdého boje s žádostmi a vášněmi . . . Učiniti žáka mravně samostatným, navésti jej k samosprávě, toto pevné předsevzetí musí výchovu pronikatí od začátku až do konce.«

Naznačili jsme již na jiném místě, že pedagogický význam této metody netkví jen v tom, že ona činí »podřízení zákonu« dobrovolnějším a vnitřnějším, nýbrž hlavně v tom, že mocný vliv školního kamarádství, veřejného mínění, »kolektivní sugesce« vede k dobru, pedagogicky jej organizuje a povznáší k odpovědnosti. Máme tu tedy, před sebou zajisté »sociálně pedagogický« podnik prvního řádu.*) Využití školního kamarádství ve službách pořádku má také tu výho-

*) O širších obzorech tohoto zařízení poznamenává ředitel Proding er v Pulji na základě svých zkušeností se zavedením těch zařízení: »Každá, i jen trochu spořádaná školní obec má svůj zdravotní úřad s představenstvem v čele, jež bdí nad zdravotními poměry v obci; to vydává nařízení, jež mají za účel podporovati mravní i tělesné blaho školních občanů. Tak sestavil na př. správce našeho zdravotního úřadu v Pulji vzorné poučení o ošetřování zubů, o jehož znalost a užívání se v jednotlivých třídách podle možnosti usilovalo.« Nedala by se k tomu zařízení zdravotního úřadu připojiti také diskretně pedagogika sexuální? (Proti necudnictví, onanii, špatné četbě atd.)

du, že důvěrníci zákovstva se svou kontrolující činností mnohem hlouběji vniknou a mnohem účinnější poslušnosti dovedou dosíci než učitel, vůči němuž stojí sborový duch v sevřených řadách a vůči němuž se všechny poklesky berou v ochranu nebo zakrývají. Tudíž zrovna v zájmu výchovy k lepšímu zachovávaní zákonů koná zákovská samospráva mnohem více, než to dovede pouhá vláda učitelova. Jak důležité je pro státně-občanskou výchovu na př. nabádání k svědomitosti v užívání veřejného majetku! Ale žádný učitel nemá moci prováděti tu kontrolu skutečně až do podrobností. Srovnajme s touto bezmocností zařízení mnohých amerických škol, že každá třída volí dva třídní knihovníky, kteří bdí nad tím, aby se nepoškozovaly pomůcky, jež se dětem bezplatně dodávají. Dostanou náčiní, lepidlo a j. a opravují v pausách ty knihy, jejichž vazba se rozlízá. Tato výchova k šetření zapůjčených věcí jest neobyčejně důležité a moudré zařízení. Zvláště ve společném bezplatném užívání pomůcek, kde potom jde o výchovu k svědomitosti vůči »public property«.

Všichni tito činovníci mají velkou autoritu u všech žáků; veřejné mínění nepřipouští odporu proti jejich nařízením. Srovněj to s »dozorci« v evropských školách, jež jmenuje učitel; ti se cítí četníky a jsou ve stálém konfliktu se svými druhy. Nejlepší je při takovéhle »konstituci« to, že učitel může ve všech kázeňských sporech pracovat

vati s organisovaným veřejným míněním, které jest pro pořádek a čest angažováno.*)

Učitelé jsou v tom za jedno, že při tom systému se kázeň udržuje hravě. A tvrdí, že se tímto »self-government« vůbec podporuje to, co jmenují »reverence for law and order«.

Ovšem se dovídáme také o příležitostných nešvarech, jak se napodobuje kupování hlasů v demokracii dospělých, a o jiných věcech, které porážejí Rousseauův názor o lidské povaze — ale musíme si uvědomiti, že jde o nové teprve zařízení, jež není ještě pedagogicky dosti důkladně promyšleno, a zvláště musíme povážiti, že takové úpravy se nemohou do dnešního školství s jeho toliko intelektuální kulturou tak izolovaně zasaditi, nýbrž že se jim musí takřka ustlati do celého systému etické péče o duši, který jejich nebezpečstvím čelí, jejich přemrštěnosti koriguje, o jejich morální podmínky se stará a celou instituci uvádí ve spojení s vyšším ideálem životním.

*) Přísne se varují tito činovníci všeho policejního vystupování; nejdůležitější, čemu se musejí ve svém úřadě učit, je právě umění družného napominání a domlouvání. Aby se to zabezpečilo, koná se každý měsíc veliké »shromáždění občanů«, jejichž kritice úřadování těch »officers« podléhá — ti činovníci předčítají úvodem k těmto schůzím drobnější zprávy. Tu předčítá na př: zdravotní inspektor »Okres 7. zůstal přes několikrát napominání nejnečistější z celého města.« Nebo si stěžuje žák na příliš horlivého inspektora, který slíbil, že mu rozbije hnáty, nebude-li udržovati své místo více v čistotě. Bylo mu dáno na srozuměnou, že takové vykonávání úřadu není hygienické atd.

Nejdůslednější a nejdalekosáhlejší uskutečnění myšlenky self-governmentu ve školské kázni najdeme zajisté v t. zv. systému »school-city«. Tato soustava směřuje k tomu, udělati ze školy demokratické společenstvo v malém, které si v řádných shromážděních dává vlastní zákony a volí zástupce, již jako soudcové, zdravotní úředníci, inspektoři, pokladníci atd. bdí nad prováděním těch zákonů — všecko ovšem za vrchního dozoru učitelů, kteří také podávají první pokyny o parlamentárních formách a o správné organizaci všech těch »demokratických institucí.«*) Tento systém »školní obce« vznikl napřed z potřeby nových metod v kázni ve zcela zanedbaných ško-

*) Drobné proslovy, které se při té příležitosti konají pro doporučení určitých kandidátů, jsou prý co do svěžesti, jasnosti a psychologické bystrosti podivuhodné. Nezřídka jsou žádáni dřívější učitelé kandidátů, aby podali písemně svůj úsudek o charakteru těch, o něž jde. Tato dobrá zdání se při »nominating speech« předčítají a posluchači se zájmem zvíдают, co může povědět »dosavadní život« pro ucházení o úřad. Jeden hoch prý se po takovém shromáždění úplně změnil, protože choval přání státi se jednou »mayorem« v Lagrange-City. O takových »obráceních«, jakožto výsledku systému »school-city« se děje velmi často zmínka i v jiných zprávách a posudcích. Děti samy mají v té příčině často velkou pedagogickou intuici. Volily kolikrát nečistotné a nepřesné druhy dobrého jinak charakteru na odpovědná místa, aby je tím vyléčily; na př. volily velkého mazala za zdravotního inspektora, aby u něho tím vzbudily zájem o čistotu, kterýžto pokus se nad očekávání zdařil. Již i zvýšením sebeúcty následkem vnější hodnosti se podporuje takový obrat.

lách obecných, v jistých čtvrtích veleměst, kde se plní školy tak zpustlou mládeží, že musel být v přestávkách postaven na školní dvůr strážník, aby bránil nejhoršímu. Ale nejen v takových okolnostech konalo zavedení »school-city« divy, nýbrž má prý všude blahodárný vliv na výchovu k pořádku a sebekázi — takže není divu, jestliže se v Americe hnutí za school-city šíře a šíře po městech rozmáhá. Americké hnutí uveřejnilo obšírné prospekty, v nichž podává četné posudky*) vynikajících správců škol, kteří všichni svorně velebí vliv tohoto systému na pořádek a charakter. Také kubánští ředitelé škol říkají, že zavedli u nich novou metodu s velkým úspěchem. Ba i na indiánských školách prý se neobyčejně zvýšil pořádek tímto »self-government«. Indiánské děti prý se dosud učily americké ústavě n a z p a m ě t — nyní chápou její smysl p r a k s í. V posudcích se stále vrací myšlenka, že systémem »school-city« děti nejen inspiruje k tomu, aby se radostně podřizovaly školním pravidlům, nýbrž vůbec je zvyká, aby se v každém směru ovládaly: Myšlenka self-governementu má podle všeho blahodárnou moc na každý způsob sebekázně. Na důkaz stůjž zde posudek jednoho amerického učitele:

»Co je vlastně pokrok v kázi? To značí, že dítě rozvíjí c h a r a k t e r, že své chtění dobrovolně pod-

*) Otištěny v »The school City« — a new system of moral and civic training. Washington. 12 Bliss Building.

robuje svému svědomí. Poslušnost zákona je ve velké míře věcí návyku, návyku na sebekontrolu. Naučí-li se dítě s pomocí self-governmentu znenáhla sobě poroučeti, naučí se tím nejcennější lekci svého života . . . Máme tu před sebou prostý problém »samočinnosti«, jak jej v celé důslednosti rozvinul Froebel. School-city představuje další vývoj zásady samočinnosti od mateřské školky dále po celý život školní . . .«

Jistý americký ředitel školy poznamenává právem: »Každá škola by se měla starati nejen o výuku ve formách vlády, nýbrž i o skutečnou praxi v právech a povinnostech občana — a to především v oné plastické době mládí, v níž se utvářejí ideály pro způsob života.« Tady je vlastní účel celého systému jasně definován. Porozumíme základní myšlence nové metody nejlépe tak, když uslyšíme, co o tom praví vlastní zakladatel, Mr. Wilson Gill, a který motiv vedl tohoto muže, jenž byl původně vynikající obchodník, k tomu, aby věnoval všecek čas a sílu tomuto reformnímu hnutí. Mr. Gill považuje school-city za hlavní lék proti politické apatii a politické korupci v americké demokracii. Vidí v absolutistickém rázu dosavadního školského režimu podstatnou příčinu nedostatku politické výchovy u vzdělanců, zvláště nedostatku citu pro odpovědnost při zachátralosti veřejného života.*)

*) Američan rozumí podle toho vůbec »politickou výchovou« především buzení citu pro občanskou odpovědnost. Tak pečuje na př. »Liga pro politickou výchovu žen« o to, aby byl chod vyučování na veřejných školách neustále kontrolován členy ligy.

Pokud je učitel samovládcem, zůstává jednotlivému žákovi jakékoli porušení zákona od jeho spolužáků úplně lhostejno — dá-li se však třídě samotné vynikající podíl na udržování pořádku, probudí se v ní také živý zájem o jeho největší zdokonalení a učitel má příležitost při jednotlivých funkcích self-governmentu vštípit mladým duším vyšší pojmání veřejných úřadů a odpovědnosti. Nikoli abstraktní kázání o odpovědnosti, nýbrž cvik ve skutečné odpovědnosti je nejsilnější výchovný faktor. Gill připomíná také právem, že »despotický systém«, který směřuje za nejprísnější poslušností, právě v tom nejvíce je vadný, že může dosahovati jen v ně j š í h o podřízení:

»Naše děti se učí denně velkým slovům svobody a přece se zároveň cvičí tak mysliti a jednati jako poddaní nějakého tyrana. Proto je skoro v každé škole spodní proud tajné vzpoury. Demoralisující návyky a zřůdy charakteru, jež se za dlouhá léta takovým vnějším podřizováním získávají, jsou tak mocné, že se jich úplně zbaviti mohou v pozdějším životě jen málokterí.

Budtež tu v souvislosti s tím zmíněny i příznačné poznámky, které pronesl o nedostacích nynější školské kázně president harvardské university.*) Upozorňuje na to, že hlavní vada dnešní školní kázně vězí v tom, že apelujeme na p ř e c h o d n é m o t i v y, jež působí ještě u mladších

*) Srovn. The Gill-System; New Paltz, Newyork 1901. (The Patriotic League Publ.)

děti, ale ve vyšších třídách již selhávají a v pozdějším životě vůbec nepomáhají. Dále nezapomínejme na základní princip Fröblův: že se děti nejlépe vychovávají za součinnosti své vlastní produktivní energie. »Learning by doing« formuluje Američan tento princip: Použijeme-li ho na školní kázeň, znamená to, že se i kázeň a pořádek nejlépe chápe a osvojuje, když se je učíme sami tvořiti a organisovati.

ZKUŠENOSTI ZE ŠVÝCARSKA, RAKOUSKA A NĚMECKA. Od nějakého času jsou přeneseny svrchu pověděné americké náměty také ve většině evropských zemí do školní praxe. Z toho, co bylo souhlasně zjištěno v četných soukromých i veřejných zprávách o zkušenostech, které učinili příslušní správcové nebo učitelé škol s novou metodou, chtěl by pisatel stručně vybrati toto:*)

1. Pozvolné, postupné zavádění toho nového zařízení se všude osvědčilo: Bylo zřízeno plno drobných úřadů a důvěrníků (šéf výkladců, rozdíleč sešitů, inspektor chodeb, dozorce nad čistotou, správce oken, zapisovatel, pořadatel her, sběratel rostlin atd.), kterážto místa byla pak obsazena třídní volbou.

2. Ukázalo se velmi dobré dávatí asi tak každé

*) O velmi samostatném a svrchovaně poučném experimentu jednoho frankfurtského ředitele školy podává zprávu spis: »Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung« od Dra M. Waltera, ředitele vzorné školy ve Frankfurtě n. M., 3. vyd. Weidmannovo knihkupectví, Berlín

čtyři neděle posouditi v žákovském shromáždění, jak spravují zvolení svůj úřad, a podle toho dá-
vati podněty k návrhům na nové úřady nebo na
rozšíření oprávněnosti dosavadních.

3. Obecně se došlo ke zkušenosti, že si žáci volí
většinou zcela jiné důvěrníky, než jak by to byl
udělal učitel. Přehmaty, jež se při tom vyskyt-
nou, podávají poučné podněty, aby se mluvilo o
vlastnostech a schopnostech, které zaručují účinné
vedení úřadu. Nezřídka byl také učiněn od žáků
pokus, nedbalé druhy čestnou odpovědností na-
praviti.*)

4. Organizace žákovské samosprávy je většinou
tak provedena, že každá třída volí třídní výbor,
který se skládá ze 4—5 činovníků; k tomu přistu-
puje širší výbor, jenž je složen z důvěrníků tříd

*) Curyšský učitel Hepp praví ze svých zkušeností se
samosprávou:

»Z bezmyšlenkovitosti nebo pro žert, nevím proč, byl
kdysi navržen hrozný umouněnec do komise pro čistotu a
pořádek a ke všeobecné veselosti také zvolen. A hle, na
druhý den přišel nejen zavčas do školy, což se jinak dalo
zřídka, jeho matka mu musela ostříhati i vlasy, které se mu
vždy ježily a dodávaly mu nepořádného vzhledu. Další den
přinesl stůčku starého opotřebovaného klosetního papíru,
jejž vyžebbral od mužů, kteří odvázejí smetí, a pověsil jej
tam, kam patřil. Ještě téhož týdne jsem pozoroval, že má u
sebe docela maličký kousek mýdla. Cítil zřejmě, že musí
teď jako člen komise všechno vynaložiti, aby zase stoupl ve
veřejné vážnosti. Když minuly čtyři neděle, uznala třída
výslovně, že se N. náramně polepšil, že se ukázal svého ú-
řadu hoden a že své povinnosti věrně plnil.«

počínaje od »obrtencie« nahoru a má v rukou péči o věci týkající se celé školy. Byly učiněny velmi příznivé zkušenosti i s přibíráním nejmladších dětí k volbě za poradatele, při čemž byla zjištěna jako silná vzpruha radost dětí z napodobování dospělých.

5. Zás a zase se ukazovalo, jaký zájem jeví mládež o vybudování spořádaných poměrů v tu chvíli, kdy se toho může aktivně účastniti a svůj pud po účasti i svůj pud organizační obrátiti k pozitivním cílům.

6. Učitelé chválí nový systém nejen proto, že je zbavuje podřadných úkolů, nýbrž také že jim podává zcela nový důvěrný poměr k jejich žákům, na jehož podkladě mohou řešiti četné problémy vedení mládeže, kterých nelze řešiti nikdy metodou policejní.*)

*) Na desáté ředitelské konferenci rýnské provincie bylo dáno téma: »Poměr školy k jejím žákům a reforma, kterou hlásá F. W. Foerster.« Koreferent gymnasijsní ředitel prof. Dr. Siebourg (Essen) shrnul při tom svoje stanovisko v tato závěrečná slova:

»Konečně je uskutečnění Foersterových myšlenek zvláště v osobním zájmu učitelů; snad je to způsobilé získati i ty mezi námi, kteří se proti tomu stavějí. Celý systém doзору, jak je dnes pravidlem, nemůže přece vlastně uspokojiti nikoho z účastníků, ani učitele ani ředitele. Jak bylo již svrchu vyloženo, je v něm něco malicherného, vyžaduje to mnoho času a síly a nepovznáší to zrovna vážnost stavu před veřejností. Jak to musí být žádoucí, aby velký díl služby pořádkové, starost o budovu a dvůr, zachovávání kázně v přestávkách a před veřejností byla s učitelů sňata! Také

7. Školní podvádění, které nutně vznikalo z dosavadního třídního boje mezi učitelem a žákem, stále více přestává.

8. Morální autorita a účinnost trestů se zvyšuje, protože kamarádství, jež se dříve spolčovalo s delinkventem, působí nyní solidárně s učitelem.

9. Žáci dostávají za nových odpovědností hojnou příležitost sebe ovládati, sebe i lidi poznávati jakož i cvičiti se v rozkazování i v dobrovolném poslouchání zákonů, jež si sami dali. Tím se také vzbudí zcela nový zájem o výchovu politickou.

10. Ukáznění velkých tříd ve škole obecné, jež mělo v mnohých čtvrtích stále větší obtíže, dosahuje se tam samosprávou hravě.

Co psal autorovi jeden graubündenský učitel, to platí pro většinu pedagogů, kteří dělali pokusy s novým systémem: »Samosprávě jsem hlavně zavázán za to, že se mi učitelování stalo milým a příjemným, a ona k tomu přispěla, že si mohu jaksi osobovati, že jsem působil s úspěchem. Moji hodní

důstojník nekoná služby poddůstojníka. Jak to jinak působí na př., když při polírbu vedou třídy žáci a celý sbor může jíti klidně za nimi. Už je to tak, že nás za obyčejných okolností mladická rozpustilost snadno uvádí do komické úlohy před veřejností. Právě pro tyto vnější drobnosti se také mnohý syn z dobré rodiny našeho stavu vzdaluje, ač by k němu měl jinak sklon i povolání. Náš národní význam a tím také náš nárok na přiměřené zhodnocení jistě vzroste, přičiníme-li se i v těchto oborech vychovati mládež nám svěřenou na dobré občany státní.«

žáci si ještě v pozdějších letech vzpomenu s radostí, jak za svých školních let tvořili jakoby malý stát ve velkém státě a že se jim nevládlo hrozbami a tresty, nýbrž že si vládli sami.

ŠKOLNÍ SOUDNICTVÍ A SAMOSPRÁVA. Myšlenka dáti dětem jejich delikty zjišťovati, souditi a trestati soudem, ježž si samy zvolí, byla uskutečněna prvně v t. zv. »Juniors Republic« ve Spojených státech. Tato demokratická metoda se ukázala jedinou možností, učiniti přítrž krádežím ovoce u mladých darebů zaměstnaných na venkově. Ba, ta proslavená Juniors Republic se právě vyvinula z toho počátku samosprávy v oboru justice. Potom tu myšlenku přejalo hnutí school-city a upravilo ji v pečlivě vypracovaných soudních řádech, v nichž byla státní procedura napodobena často do podrobností.*)

*) V amerických školách říká »policejní úředník« provinilcovi: »Prosím tě, dostav se do nejbližšího zasedání soudu.« Provinilec se nikdy neopovází odporovati pozvání, protože by byl jinak oloupen o občanské právo. Mezi tresty, jež musejí mít většinou potvrzení učitelovo, je toto odstupňování: výstraha — podmíněčné odsouzení — dočasné vyloučení z her — provinilec musí zůstatí za přestávek v učebně — nikdo s ním nesmí mluvit — (tento trest byl uložen na týden pro necudné řeči), musí se učití nazpaměť básním atd. Učitelé říkají, že právě ta soudní zasedání jsou pro ně velmi důležitou příležitostí, aby s žáky promluvili o spravedlnosti (*audiatur et altera pars*) a o podstatě i účelu trestu. Vyslovují jednohlasně svůj podiv nad velikým smyslem pro spravedlnost, jenž se při takových důstojných za-

Lze se ovšem proti všem přemrštěnostem v tomto oboru stavěti odmítavě, ale nelze neuznati, že to celé zařízení má jistě velmi časové a zdravé jádro. Naši celé školní justici schází především intimní styk s právním citem školní mládeže. Tento namnoze nevyvinutý a jednostranný právní cit nechceme ovšem povýšiti za jedině směrodatného činitele ve školní justici, ale mohl by se za vrchního vedení učitelova přibírat k rozsáhlé součinnosti. Sice je tu nebezpečí, že vykonávání práva ve školním životě ztratí svou vnitřní autoritu a způsobí konflikt mezi osobními žákovými pojmy o cti a morálce a mezi měřítky školní správy, což povede k mravnímu zmatku. I zde se zase ukazuje, že konstituční element, užívá-li se ho moudře, může autoritu zákona jen posílit, kdežto absolutismus autoritu vyvrací z kořene.

Také je nepochybně, že pouhá absolutistická justice školská tím, že je v příliš ostrém rozporu s právními zárukami obžalovaného a rušitele práva v životě státním, rovněž musí pomáhat svou vlastní vnitřní autoritu u dnešní mládeže podkopávati. To zdůraznil nedávno také jeden německý ředitel gymnasia a prohlásil to za vůdčí blůdsko pro pedagogicky účinné trestání, že se ne-

sedáních projevuje: Týž chlapec, který se při hře v slepé horlivosti bije jen za svou stranu, vynese jako soudce rozsudek s největší svědomitostí i proti svému zájmu a svým sympatiím.

smí příliš odchylovati od praxe veřejného práva.*) Kdežto před soudem se děje každý rozsudek za součinnosti veřejného žalobce, obhajoby a nestranného soudce, spojuje školní pedagog všechny tři funkce ve své osobě. Není pochyby, že zde je princip samosprávy povolán, aby zbudoval těsnější souvislost mezi školní justicí a veřejným právním řádem a mezi pedagogikou a psychologii. Co nám pomohou všechny naše studie o dětské psychologii, když se právě v nejrozhodnější pedagogické praxi nechceme pranic starati o psychologii svých chovanců? Jen součinnost čestného soudu žákovského ve školské justici dovede uchrániti školní autoritu od nejhrubších psychologických přehmatů ve funkci soudící a trestající.

Působení takového žákovského soudu, zřízeného na gymnasiu v Pulji, líčí prof. Prodingер takto:

»Chopil se svého úkolu s horlivostí a nemohl si v první době ani na nedostatek materiálu stěžovati, neboť udání o neposlušnosti na pořadatele byla dosti četná. Ale brzy počet klesal, protože žáci se rychle přesvědčovali o blahodárných účincích školní obce, a vystřídaly je jiné případy. Při jejich projednávání vycházel soud ze zůsady, že nemá za úlohu trestati, nýbrž pobloudilého napravovati, že nedostačuje jen samotný čin zjistiti, nýbrž i příčiny, které vedly žáka k pochybení; neboť se řeklo, je-li žák chorobně založen, má prý smysl jen lékařský nebo vůbec nějaký hygienický zákrok. Následkem této činnosti, pěstování

*) Dr. K e m s i e s, Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 10. ročník. seš. 4. a 5.

totiž morálního smyslu u mládeže, změnili naši soudcové před nedávnem své jméno v *pěstoun*, což je přiměřenější. Musilo-li se proti některému žákovi zakročovati trestem, nebo jak se teď říkalo, polepšovacím prostředky, byly mu ukládány práce, jež byly buďto k užitku celku nebo z nichž se mohl žák něčemu naučiti; na př. pořizovati překlady, vypracovati téma o některé otázce z etiky, upravití výtahy, naučiti se básni nazpaměť a p. Těmito mírnými prostředky se dosáhlo toho, že na našem ústavě náleží těžké kázeňské případy ku vzácnostem . . .

Žákovské soudy byly označeny za nekamarádské. Vzájemné posuzování, vylučování a dávání do klatby je však v mladistvém věku i bez soudní instituce velmi v užívání — oficiální čestný soud s poradním vlivem učitelovým může přispívati právě ku zjemnění vzájemného posuzování a tím i k ušlechťení kamarádství.

Ředitel Kloth z bavorské opatrovny v Queichheimu u Lindavy oznamuje, že učinil s chovanecským soudem nejlepší zkušenosti. Případy útěku prý činí jen pětinu dřívějších pokusů. Že prý napřed zjistil úžasně nedokonalý stav citu pro spravedlnost, ale soud chovanecský se vyvinul v »seminář spravedlnosti«.^{*)} Zde je zase vidět, jak

^{*)} J. Langermann (Elberfeld) vyzkoušel v pomocné škole, jaký duševně i morálně osvěžující zpětný vliv má žákovský soud na celou třídu, ba jeho »výchovný stát« začal s tím, že byl vyhlášen všeobecný rozsudek nad několika darebáckými a násilnickými chlapci, »při čemž vyslovili všichni, vyjma ty darebáky a několik nepřítčných, svůj úsudek výrazem největšího rozhorlení a nelibosti, což by bý-

mnoho na tom záleží, aby se kázeň nevnášela zvenčí, nýbrž aby se všechny ukázněující síly a zájmy v mládeži samé přibíraly k součinnosti a tím tříbily a posilovaly. *)

V jedné zprávě prof. Jarosche (Víděň) o školní obci jím organisované vypravuje se o dvojím druhu trestů: Za prvé dobrovolné pokání, jež záleží v tom, že potrestaný prohlásí ochotu vykonati nějakou práci prospěšnou pro obec; za druhé klatba, která v tom záleží, že všichni občané úplně přeruší styk s potrestaným na určitou dobu (nejvíc na 14 dní). Tou klatbou se stihá, když trestaného nelze přiměti k dobrovolnému pokání nebo když se provinění opakuje. **)

val ještě před deseti minutami u té malé tupé společnosti každý považoval za zcela nemožné«. Nejisté svědomí se kolektivním cvičením v mravním posuzování beze vší pochyby rozhodně posiluje.

*) V mnichovském chlapeckém útulku působí soud složený ze 7 až 8 chlapců. Předsednictví má vychovatel, který se však zřídka práva hlasovacího. Žalobce určí předsedající; obhájce si volí obžalovaný sám. Soudu podléhají všechny přestupky vyjma poklesky mravnostní, za které určuje trest vychovatel sám. Výsledky: Protože se chlapci navzájem velmi dobře znají, nepřipustí trest nespravedlivý. Potrestaný se podvolí rozsudku ochotně a bez odmluvy. Účinek toho soudnictví je často podivuhodný. Chlapci se cítí všichni při takovém stání ve službách vyšší ideje. Často trvá po zasedání celé hodiny ticho jako v hrobě. O každém zasedání se zapisuje protokol do trestní knihy.

**) Originální jsou paragrafy stanovené od žáků vesnické školy v Graubünden: »Šeptat je přísně zakázáno. Je dovo-

Učitel, který se podrobněji zabývá organizací školního soudnictví, jak o něm svrchu bylo pojednáno, uvidí, jaké množství zajímavých a důležitých problémů se mu při tom naskytne. Skoro všechny otázky, které se dnes namítají ve veřejné diskusi o reformě trestního práva a řádu, uplatňují se v prostším měřítku již zde a žádají si odpovědi: otázka po podstatě a účelu trestu, radnoli užívati podmíněného odsouzení, zmenšená přítetnost atd.; dále se věnuje pozornost psychologii výslechu a svědeckých výpovědí a jiným praktickým podružným otázkám v soudnictví. *)

ŽÁKOVSKÁ SAMOSPRÁVA A STÁTOOBČANSKÁ VÝCHOVA. Všichni pozorovatelé systému school-city jsou v tom zajedno, že není lepšího prostředku, jak připravit mládež pro život v ústavním státě, a že naše »caristická« školní kázeň připravuje jistě žáka ke zcela jinému útvaru společenskému, než je ten, v němž má později žítí a působiti. Naši žáci jsou vychováváni namnoze je-

leno v kreslení, psaní a měřictví. »Kdo třikrát za den zašeptá, je vyloučen ze samosprávy.« »Kdo se dvakrát za sebou nic neučil, musí přijít v neděli o 9 hodinách s brašnou na zádech do učebny. Také je povinen brašnu zas tak odnésti domů.«

*) Srovn. zde také mínění zkušeného jednoho německého praktika ze školy obecné na prospěch žákovských soudů (Evangel. Schulblatt, 7. seš. 1913). Citujeme tuto větu: »Jak jinak se utváří poměr žáků k učitelům, jenž tím, že již nevystupuje jako žalobce a soudce, často ve vlastní věci, před svými žáky, je zbaven nejnepříjemnější stránky svého povolání.«

ště na lidi, kteří otrocky poslouchají a despoticky poroučejí. To konstatoval již Spencer ve své *Nauce o výchově*. A Mrs Stetson praví jistě právem, že děti, které jsou v mládí jednostranně utlačovány, jsou pak v pozdějším životě neschopny sebe samy potlačit. Jistí skeptikové nadhodili ovšem otázku, proč tedy ten parlamentarismus, který se přece tak nadobro přežil, chceme ještě zavádět do škol? Na to třeba odpovědět, že zde nejde o otrocké napodobení nějakého politického systému, nýbrž o otázku, jak možno vychovávat mládež cvičením ve spořádané správě vlastních věcí pro veřejný život a pro občanskou odpovědnost v moderním státě a v moderním žití komunálním a korporativním.

Ve svém zásadním uvažování o státně občanské výchově jsme ovšem varovali před ilusí, jako by sociální výchova a cvik v »občanské technice« byly již také skutečnou státně občanskou výchovou — ale stejně důrazně jsme vytkli, že takový cvik v užším žití společenstevním je buď jak buď nezbytným stupněm pro vyšší praxi politickou. Kdo by mohl popřít, že všechny ty různé odpovědnosti školní obce a všechny ty konflikty a sporné otázky, vznikající při »self-government«, neobyčejně k tomu přispívají, aby se mysl dospívajících upřela na otázky praktického života a aby se zvýšila vyspělost jejich mravního soudu?*)

*) Buck nás v citované již knize »Boys self-government clubs« upozorňuje na zvlášť významné příležitosti ku cvi-

Jestliže se Fröbel pozastavuje nad celým naším vyučováním, že ono podává vědění, aniž napřed podněcuje vnitřní touhu po něm, a že se proto vědění zrovna tak nedostatečně stravuje jako jídlo, jež požíváme bez chuti — je toho pozastavení třeba i při novém vyučování státoobčanském. Teprve vlastní praxe v nejrozmanitějších věcech pořádku budí u mládeže potřebný zájem o státoobčanské poučení.*) Pisatel si vzpomíná na

čení státoobčanských vlastností: »Není to dokonalá ústava sama sebou, nýbrž roky propracování a zkušenosti jsou to, ze kterých vyrůstá soustava konečná; ty teprve rozvinují duševní a mravní síly hochů.« (Str. 95.) Abych jen jedno uvedl, nic tak netřísbí právní cit hochů jako stanovení trestů za různé přestupky; neboť citu nebo svědomí hochů se nesmí slepě důvěřovati, protože jim jejich cit naprosto nepoví, že na př. krádež je něco nepravého (str. 124). Tak jeví hoši s počátku často chuť, člena, jenž přijde do zasedání se špinavým obličejem, vyloučiti ze spolku, kdežto s řemeslným zlodějem mají největší šhovění (str. 144).

*) Velmi poučné zkušenosti, které povzbuzují žáka k přemýšlení o základních otázkách sociálně-etických, získávají se také při rozdělování úřadů. Děti se učí, jak je důležité, odpovědnosti zcela přesně precizovati, tak aby na př. při ztrátě míče nemohl strkati stále vinu jeden na druhého. Hodně těžký je úkol, vštípití hochům ponenáhlu ideu politické čestnosti. Buck vypravuje ve své knize »Self-governing Boys-clubs«: Jeden hoch mu docela naivně oznámil, že dnes při volbě presidenta dal svůj hlas kandidátovi velmi málo způsobilému, ale nešlo prý to jinak, neboť prý to je jeho přítel. »Jak k tomu přijdeš«, tázal se ho poradce, »abys pro své přátelství obětoval blaho klubu?« »Ale přece

přednášku o »good-government«, kterou měl jeden charakterní politik ku chlapeckým klubům v Saint-Louis: dychtivý zájem, s nímž mládež poslouchala, bylo lze vysvětliti jen tím, že byli všemi těmi správními a ústavními otázkami svého klubovního života již dávno uvedeni do základních etických problémů sociální organisace.

Na konec budiž ještě poukázáno na velmi důležitou úlohu školení pro veřejný život a pro povolání, kterážto úloha může býti rovněž značně podporována výchovnými prostředky školní obce. Je to umění poroučeti — vůbec umění správného zachovávaní autority. Africký badatel H. Stanley poznamenává ve své autobiografii o velikém nedostatku našeho vzdělávání mládeže co do přípravy na tu úlohu toto: »Průměrný školák nemá zkušenosti, jak se zjednává autorita, nezná pravé poslušnosti, neví nic o sebeovládání.« Stejně také vytkl nedávno jeden německý důstojník v pojednání o »výchově k vůdcovství«, jak málo se naše škola zabývá touto stránkou vzdělání vůle, tak rozhodnou pro výkonost celého života. A také on na to poukazuje, že bychom ve svém životě školském potřebovali více praktického cviku v řízení lidí:

se musí vždy a všude státi při příteli!« »Zajisté, až do té chvíle, kdy už jde o blaho jiných! Daný hlas je posvátnou odpovědností vůči celku. Tady nesmíš rozhodovati podle svých osobních sklonů, nýbrž se musíš po každé tázati: »Co je pro blaho celku nejlepší?«

»Používejme mladých lidí za pomocníky ve výcviku, v učení, ve výchově! Zkušenosti, jež při tom získají, jsou užitečné po celý život. Nezbytné chyby se lehčeji napravují, než když ty mladíky teprv mnohem později pustíme mezi lidi, aniž sebe samy dostatečně znají a aniž si rohy otrkali.« Koelsch, Umschau 1910, seš. 9.

Učitel by měl každý měsíc určit schůzku, kde by se projednaly základní otázky samosprávy se zřetelem k větším úkolům povolání a státního života. Do takových besed by pak náleželo také bohaté a těžké téma »Umění poroučeti«, při čemž by se mělo na přetřes vzíti nejen správné pedagogické umění vésti, nýbrž i nezbytná k tomu sebevýchova.*)

Ostatně lze s jistotou očekávat, že i učitelstvo samo nabude docela nového zájmu informovati se o otázkách státní ústavy a správy, narazí-li ve výkonu vlastního povolání na všechny takové problémy. Nejlepší příležitost k s t á t o o b ě a n s k é m u p o u ě o v á n í mládeže se naskýtá ovšem, naváže-li se na konkrétní úkoly a obtíže »školní obce«, Snad potom bude také mnohý učitel častěji choditi do parlamentu státního i městského, jakož i do soudní síně, aby se tam příučoval pro svou praxi v organizaci školní obce.**)

*) Srovn. k této otázce zásadní vývody v pisatelově knize »Politische Ethik u. Politische Pädagogik«, Mnichov 1919.

Ve velikém díle Leckyově »Democracy and Liberty« (Londýn 1906, sv. I., str. 314 sl.) najdeš velmi poučné výklady o kvalitách politického vůdce.

**) Ředitelé ústavů učitelských učiní dobře, všimnou-li si

AUTORITA UČITELOVA A AUTORITA ŽÁKOVSKÉ ORGANISACE. »Blázni, neboť nevědí, oč více je polovice nežli celek.« Tohoto výroku Hesiodova lze použití také na takové pedagogy ze staré školy, kteří, aby zachovali učitelovu autoritu, každé organisované spolupůsobení žactva při školním pořádku odmítají. Oni nevidí, že zrovna pouhá učitelova autokracie naprosto nevychovává mládež k tomu, aby v pozdějším životě autoritu respektovala a dovedla se správně podřizovati a do pořádku vpravovati — naopak tento způsob režimu má podle zkušenosti obyčejně přímo opačný výsledek: Právě temperamentní mládež nedostane na této půdě vůbec zdravého poměru k poslušnosti — myšlenka pořádku zůstává stranou veškeré její vlastní součinnosti a tvůrčí radosti a proto nedochází u ní asimilace. Naproti tomu dovedou již

pro důkladnější orientaci vedle známých knih domácích a německých také této anglické literatury »o problému demokracie«:

J. St. Mill, *Über die Freiheit* (Reclam).

J. Morley, *On Compromise*. Londýn 1898.

G. Bradford, *The lesson of Popular Government*. Londýn 1899.

E. Godkin, *Unforeseen Tendencies of Democracy*. Westminster, Constable & Co.

S. a B. Webb, *Theorie und Praxis der britischen Gewerkvereine*. Stuttgart 1905. (První svazek obsahuje neobyčejně zajímavé zprávy o dějinách delegátství v anglickém hnutí dělnickém.)

R. Stephen, *Canon of St. Pauls Cathedral Melbourne, Democracy and character*. Londýn 1908.

nejdrobnější začátky samosprávy i nejdivočejší hochy zaujmouti pro potřebnost zákona, pořádku a klidu a zjednati základům školní kázně vnitřní autoritu, jíž by se nikdy nedosáhlo pouhou vládou učitelů. Nemilé případy kázeňské se budou objevovati za každého režimu. Rozhodující však je to, že systém samosprávy vinníky více méně osamocuje, kdežto při systému autokratickém je třída skoro vždy více méně s pachateli zajedno — právě proto, že učitel jest jediným »zástupcem« pořádku, místo aby lepší živly v třídě samotné zaujal a získal pro věc zákonnosti. Veliký a nenahraditelný význam self-governmentu ve škole záleží prostě v tom, že se tak veliká moc veřejného mínění civilisuje a povznáší na výchovného činitele. I platí pak výrok z Schillerova Valdštýna: »Duch, jenž vládne v celém sboru, strhuje s sebou mocně, jako vítr, i posledního jezdce.«

Se zvláštním důrazem třeba vytknouti, že všechny tyto metody self-governmentu autoritu učitelovu nikterak neodstraňují, nýbrž právě naopak její vnitřní uznání podporují a podpírají. Autorita nezískává váhy tím, že je tu pohotově s trestem a napomenutím při každé maličkosti. Vylíčené pokusy jsou prostředkem, aby se učitel zbavil starosti o každou malichernost týkající se pořádku a aby se právě součinností žáků při kázní vůbec posílila úcta k pořádku a jeho zástupcům. Četné etické, pedagogické a politicko-technické úkoly a konflikty toho nového zaříze-

ní dávají také podnět k mnohem důvěrnějšímu poměru mezi učitelem a žákem, než jak je možný za starého režimu. V rámci součinnosti s pevně spořádanou a jasně ohraničenou samosprávou žákovskou přichází vedoucí, poradná a inspirující moc vyzrálého muže mnohem více k platnosti než při prajednoduchém mechanismu pouhé kázně učitelovy. Nenechme se odstrašiti americkými přemrštěnostmi od toho, abychom si z těch námětů nevybrali, co je v nich pedagogicky cenného — autorita je mimo diskusi a nesmí býti dána na pospas; pisatel považuje ten princip autority spíše za nenahraditelného činitele ve zdravé výchově mládeže. Ale stejně důležité je, právě a by oné učitelově autoritě byla zajištěna co nejsilnější účinnost, autoritu soudržnosti, když už tu jednou ve sboru jest, z brzditelky učiniti s o u č i n i t e l k o u učitelovy výchovy. To však není jinak možno než jakýmsi oficiálním uznáním oné »druhé autority«. Jen spořádanou součinností mezi pedagogem a sborovým duchem odklidí se válečný stav mezi oběma autoritami, jenž působí zmatek v hlavách.

Snad nejlépe možno ukázati potřebnost vzájemného doplňování demokratického a autoritativního principu ve škole tím, řekneme-li: Život žádá od člověka především, aby se naučil p o ř á d e k, podávaný mu od vyšších instancí, o c h o t n ě u z n á v a t i a za druhé, aby dovedl sám aktivně a produktivně p o ř á d e k k o n a t i. A možno

dodati: Právě taková činná účast na pořádku, takový cvik vlastních organisátorských sil uschopňuje člověka vůbec k tomu, aby měl větší porozumění ke každé autoritě, a vzdaluje ho ducha odboje.

NEBEZPEČÍ A POTŘEBNÉ MEZE ŽÁKOVSKÉ SAMOSPRÁVY. Zcela jistě se musí naléztí náležité hranice proti amerikanismu. Americké school-city s tím svým napodobováním celého ústavního aparátu jsou namnoze velmi osudnými přepjatostmi — pravý to opak veškeré pedagogiky. Ignorují pedagogický význam absolutní autority učitelovy stejně jednostranně, jako se zase na evropském kontinentě ještě podceňuje pedagogický význam spořádané součinnosti žactva při školním pořádku.

Budiž při této příležitosti s důrazem vytčeno, že Stanley Hall, vůdčí pedagog americký, považuje sice také za žádoucí jistý self-government ve školách, ale vyslovuje se s největší rozhodností, že se těmi popudy k samočinnosti, k diskutování a k samotvorbě zákonů nesmí oslabovati »zdravý a základní instinkt neochvějné loyality k autoritě a zaváděti na to místo přemoudřelé kasuistické rozumbradství.«*) Neboť to by znamenalo: »overtaking the intelligence at the expense of the more basal discipline of the will«, »přirozenost

*) Viz kap. »Moral Education« v Hallově »Educational Problems« sv. I. N. York 1911.

chlapce zrovna křičí po dření, disciplině, dresuře a návyku, dokud není jeho rozum dosti vyvinut, aby rozuměl tomu, co se od něho žádá . . . Plato si přál, aby byli mladí lidé káráni, kdyby chtěli mudrovati o otázkách morálních.« Hallovo varování je jistě ncobyčejně důležité a mohlo by dáti našim racionalistickým pedagogům mnoho námětů k přemýšlení. Nic by nebylo osudnějšího, jako dělati mládež nedětskou a zkracovati potřebné vývojové stupně jejího charakteru příliš časným uváděním do praxe dospělých. V člověkově, který se učí příliš záhy diskutovati, zůstává volný život nevyvinut. Je dlouhé období ve vývoji každého člověka, v němž musí být jeho chtění silně a důrazně zvenčí inspirováno, protože ani rozum, ani charakter nejsou dosti zralé, aby dovedly samy ze sebe proraziti s dosti silnými a stálými impulsy. Teprv ten, kdo si tuto nutnost zcela ujasní a zajistí jí náležitý pedagogický zřetel, může pak beze škody i druhou nutnost obrátiti v pedagogickou praxi — nutnost pozvolné výchovy k vlastní odpovědnosti, k sociální loyaltě, k péči o jiné. Ve smysle hořejších hledisek budeme potom také co možná hleděti k tomu, aby se self-government za prvé co nejvíce připínal k přirozeným sociálním zvyklostem a organisacím chlapců, za druhé, aby ve všech zásadních otázkách zůstával učitel rozhodujícím; za třetí, aby se to celé zařízení jevilo nikoli jako udělení demokratických práv, nýbrž jako úkol, jež dala auto-

rita, aby umožnila cvik v nových povinnostech.

Nelze nikterak zapírat, že nejen v Americe, nýbrž i u nás jest již nebezpečí, že se idea demokratické součinnosti žáků při školním pořádku zvrhne v nebezpečné přemršťování. Takové přemršťování nalézáme především ve spisech a propagandě známého reformisty Dra Wynekena. Mnohé z jeho návrhů jsou naprosto nepřijatelné, mnohé jsou pochopitelné jako protest proti zastaralému školnímu tyranství — ale ten způsob, jak mládež svádí, aby se míchala do věcí, pro jejichž posouzení jí ještě naprosto schází náležitá zkušenost životní, intelektuální vyspělost a přehled, musí býti se stanoviska pedagogického rozhodně odmítnut. Takovou propagandou se v mládeži těžce poškozuje »svědomí pro kompetenci«, vychovávají se žvanilové, kteří do všeho mluví a dovolují si názory o věcech, na něž pořádně nenazírali. Nic není škodlivějšího pro duševní vzdělání mladých lidí, pro důkladnost jejich informace, než když jsou příliš záhy strhováni do reformujícího neklidu a do činné účasti na poradách a usnášení dospělých. Není jistě úmyslem Wynekenovým vychovávatí prostořeké žvanily — jeho metody však musejí nutně k tomu vésti. Princip distance a pořadí se všemi k tomu příslušnými formami a manýrami obětuje se u něho zcela jednostranně principu společenství. Opačné chyby se dopouští starý režim, který společenství stejně jednostranně obětuje distanci — tato pedagogická chyba se však nepřemůže opačným přehmatem. Zástupce jednostranného autoritářství v pedagogice třeba zajisté dnes důrazně upozorniti, že jejich metodika vychovává buď nemyslivci poddané nebo anarchisty. Ale stejně vážně se musí také přimluvcům za mladickou samočinnost říci, že obecné

kamarádství mezi chovanci a vychovateli bez ostře vymezené distance, bez jasně naznačeného pořadí funkcí je se skutečnou výchovou zcela neslučitelné. Převaha vedoucího a vychovávajícího, má-li být pedagogicky účinná, musí být také pevnými vnějšími hranicemi a chováním řádně naznačena. Vychovatel se nesmí přespříliš rovnati s těmi, které má vychovávat — to mate chovance až do hloubi jeho nepovědomého žití. Člověk je přece jen nevázaná bytost, která nezuá mezi a nedovede se sama ocenit; i mnozí z nejlepších tím nedostatkem hynou. Demokracie jakožto rovnost je proto pedagogikou nebezpečnou a škodí nejvíc těm, jež tím chce povznést, způsobuje u nich úplnou desorientaci v jejich kompetenci, v jejich schopnostech, právech a povinnostech. Být i veden — k tomu je potřebí zcela určitého duševního chování, je potřebí citu pro distanci, pro okruh subordinaace; samospráva u mládeže má být jen prostředkem, jak poslouchající v omezené oblasti nejjednodušších odpovědností vychovávat k činné kooperaci s autoritou, k dobrovolné poslušnosti, k zájmu pro pořádací funkci autority. Všecko »společenství« ve škole, pokud sahá dále, působí přes sociálně pedagogické východisko přece sociálně rozvratně, protože v mládeži hned od počátku ničí správné vlastní oceňování.

Co se týká dosavadních pokusů, zavést do německého, rakouského a švýcarského školství umírněný self-government, nesmí se ovšem přes mnohé velmi utěšené výsledky zamlčovati, že se ne všechny dosavadní pokusy povedly. *) To je při

*) Srovň. J. Hepp, Samospráva žáků. Pokusy s F. W. Foerstrovými návrhy na prohloubení vzdělání charakteru ve škole. Curych, Schulthess & Co. Dále velmi doporučení

novosti celé věci zcela vysvětlitelno.*) Musí se zajisté vůbec teprve opatrně a krok za krokem vyzkoušet, co se z těch nových námětů ukáže trvale vhodným. Aby se zajistil zdar takových pokusů, bylo by potřebí také morálně-pedagogického a sociálně-pedagogického prohloubení celého našeho učitelského vzdělání. Dále by bylo nevyhnutelné, jak už jsme zdůraznili, aby to nové zařízení nebylo prostě izolovaně vštěpováno na starý systém, nýbrž připravováno prohloubením veškerého vzdělání charakteru v životě školním. Konečně třeba připomenouti, že mají základ tvořiti dobrovolná sdružení žákovská, která dosud byla trpěna a nyní se k nim má nabádati. Je tu poučná zkušenost americká: Správa velikého židovského sirotčince v N. Yorku váhala dlouho zavésti naráz samosprávu do sdružení 500 chovanců. Připadli konečně na správnou myšlenku a zřídili nový systém na podkladě samých drobných samosprávných kroužků, a vyžádali si k tomu od settlementu řadu »advisers« k založení chlapec-kých a dívčích klubů. Organising působení outsiderů, kteří takřka induktivně zaváděli děti, aby samy přiložily ruku k pořádku, a kteří uskutečňo-hodno každému pedagogovi: G. Gagell, Samospráva žáků. Mnichov 1920.

*) Jeden švýcarský učitel řekl pisateli: »S počátku to šlo ovšem často hodně neobratně a těžkopádně; diskuse se nechtěla nikdy rozproudit, dotaz na všechny nechytl, zpě-vák před třídou nemohl pro smích začít atd. Ale to se brzy zlepšilo a nyní se objevují často velmi uspokojujivé výkony.«

vali jemnější kooperaci chovance s vychovatelem, mělo znamenitý vliv na ducha ústavu, takže se zavedení samosprávy mohlo lehce vykonati. Zpravodaj velebí »novou kázeň«, která tou kooperací vznikla, kdežto prý dřívější kázeň byla jen poměrem »několika málo privilegovaných autokratů k mase utiskovaných.« (XXX Report of the Hebrew Sheltering Guardian Society of New York, Reception House, 507 West 155th Street.) Snad naše spolky junáků a abstinentů na školách přispějí k podobnému připravení »školní obce«.

Charakteristické pro nedostatečnou vnitřní výzbroj naší mládeže k takovým reformám jest ostatně to, že na jedné vyšší škole v Bonnu před několika lety žáci nabízenou jim samosprávu s díky odmítli a při tom dali učitelům votum důvěry, které jistě oběma stranám bylo ke cti. Ti mladí lidé celé akci neporozuměli. Považovali nové zařízení jen za počtu pro svou jinošskou samostatnost. Jde však ve skutečnosti o nový důležitý úkol sebevýchovy a výškolení pro četné sociálně-organisátorské úlohy moderního politického a korporativního života.*)

*) Třeba ostatně také vytknouti, že přibírání žáků k součinnosti při školním dozoru a kázni je stará tradice, jež byla jak v jezuitských školách, tak i ve školách za reformace velmi rozšířena. Sr. m. j.: *Systém pomocníků ve školách za německé reformace*, od Dra St. Jürgense, Langensalza 1913. V tomto spise se také děje pozoruhodný pokus navázati hnutí za samosprávu žáků na staré německé tradice a

Podivná je námitka mnohých jednostranných odborníků školských, že těmi všemi cviky v self-governmentu se přece ztratí mnoho času. Ale což to vědění a ta znalost, jež se při tom získají pro povolání, život, charakter a intelekt žáků, nejsou aspoň stejně důležité jako fyzika, matematika, kreslení nebo franština? Ještě na to jest poukázati, že zkušení praktikové na poli self-governmentu mládeže svorně konstatují, že prohloubení sociálních vztahů žactva, vytříbení kodexu kolektivní cti, jehož lze dosíci jen onou novou sociální pedagogikou, má velmi příznivý vliv také na intelektuální život v třídě.*)

Na konec budiž ještě poukázáno na to, že zařízení žákovské samosprávy předpokládá nejen pečlivé poučení a radu učitelského sboru, nýbrž i ovzduší etické vážnosti, která proniká veškerým školním životem. N e b u d e m e m í t i s e s e l f - g o v e r n m e n t e m n i k d y ú s p ě c h u, bude celou tuto sociálně-pedagogickou reformu zužitkovati také d i d a k t i c k y.

*) Sr.: »The Psychology of the Club a study in social Psychology«, The Pedagogical Seminary, sv. XVIII, čís. 3. Basilejský učitel Burckhardt praví ve své knize »Klassengemeinschaftsleben«, Berlin-Zehlendorf 1911: »Mnoho dobrovolné práce, vznikající z vlastní iniciativy, bylo v poslední době vykonáno. Vedle krescb, jež zase hojně docházejí, několik přednášek. B. předčítal dlouhé pojednání o aviatice, H. líčil tažení Suvarova přes Alpy, F. přednášel v poslední tělocvičné hodině o zápase, v třídě o plavbě po Rýně, P. rozvedl s fantasií a vkusem drobný příběh z naší francouzské učebnice. (Str. 288 sl.).

me-li si mysliti, že můžeme všechna ta vyličená zařízení bez hlubší a všeobecnější péče o duši a o vzdělání charakteru toliko prakticko-technicky naštěpovat na dosavadní školsství. Všecky ty kapitoly, které v této knize předcházejí líčení school-city, musejí i ve skutečném školním životě předcházeti zavedení žákovské samosprávy, má-li ona nésti skutečné ovoce. Má-li se nová kázeň opravdu trvale osvědčiti, potřebujeme především také morálně a sociálně-pedagogicky prohloubeného vzdělání učitelstva. Neboť je jisté, že až první nadšení vyprchá, přináší sebou provádění samosprávy celou řadu nebezpečí, jimž se může čeliti jen silnými etickými inspiracemi a velmi bdělou pedagogikou.

Všecky ty těžké a přece náramně lákavé úkoly, které zde byly naznačeny, přispějí jistě k tomu, aby získávaly stavu učitelskému stále více nejlepších sil národa a zároveň otvíraly výchovatelským úlohám školy zcela nové působíště — čímž pak také vynikne ve svém celém významu pronikavé zlepšení sociálního a hospodářského postavení celého stavu učitelského.*)

*) V anketě prof. Sadlera »Moral Instruction and Training in schools«, Londýn 1908, poznamenává B. Smith o nových nárocích na učitele co do morální pedagogiky: »Proto potřebujeme učitelů s vysokými ideály a vynikající výchovou. Těch ještě v mnohých krajích schází. Zlepší se to jen tehdy, až přijde konečně společnost k názoru, jak důležitý

c) Pěstění sebecity a citu pro čest.

LIDSKÁ DŮSTOJNOST DÍTĚTE. Ať se stavíme jakkoliv k demokratickým experimentům amerického školního života — v tom, že dbá lidské důstojnosti u dítěte, stala se americká pedagogika jistě průkopnicí. Naše školské vychování trpí pořád ještě těžce tím, co nazval již *Salzmann* »kaprálským tónem« ve výchově — je to hrubé poroučení a urážlivé výrazy, jež mnozí patrně považují za nezbytné příslušenství autoritativního chování, kdežto by přece každá pravá autorita měla stělesňovati devisu: »Noblesse oblige.« V orientě se pokládá hrubý poroučecí tón právem za znamení barbarské nevzdělanosti. A což není naprosto nerytířské osopovati se urážlivě na slabší a bezbranné? Jak může takový učitel své žáky vychovávat, který nedává sám příklad opravdu vychovaného člověka? Tolik mluvíme o p ř í k l a d u ve výchově a myslíme při tom stále jen na příkladný styk dospělých mezi sebou — ale na mládež to právě nejvíce působí, když se dospělý i k ní zachovává rytířsky a v oslovování se ovládá, místo aby se tu ze sebeovládání »zotavoval«. »S chlapci se musí jednati rytířsky«, praví dánský pedagog *Hegard*. Zrovna v tom věku, ve kterém sociální pudy ovládají celý duševní život, je jest úřad učitele a jakých neobyčejných kvalifikací vyžaduje. Z toho by následovaly dva výsledky: Byly by placeny vyšší platy a povolání učitelské by získalo novou přitažlivost pro mladé muže s etickým entusiasmem.

chlapec zvláště vnímavý proto, aby se s ním jednalo čestně — učitelé, kteří v těchto letech jednotlivé žáky před třídou zahanbují nebo vůbec s jejich citem pro čest zacházejí ledabyle, zjednávají si právě mezi nejlepší »rasou« přímo úhlavní nepřátele. Naproti tomu učitel, který i svým žákům řekne »Promiňte!« kde se to hodí, který se omluví, zajde-li příliš daleko, a který ve svém styku s jednotlivcem i s třídou dává stále na jevo povzbuzující úctu, takový učitel bude vždycky nadšeně ctěn. Neměla by tu býti jen úcta dítěte k učiteli: t a k é u č i t e l b y m ě l m í t i ú c t u k d ě t e m, k ušlechtilému člověku, jenž se v dítěti tají. »Maxima debetur puero reverentia.« A učitel by měl — aspoň ve vyšších třídách — svoje chování výslovně v tomto smysle naznačiti: »Věřím, že je ve vás jemnější svědomí, i když se dopouštíte chyb — proto s vámi budu vždycky jednati se ctí, i když vás musím trestati: Apeluji tím na vaše vlastní lepší já, připomínám vám, že jste a dovedete něco lepšího, než se z vašich slabých chvílek dá tušiti.«

Dostojevskij se právem postavil i pro zacházení se zkaženými na stanovisko: »Lidské zacházení může i takového jedince učiniti zase lidským, v němž jest již obraz boží smazán.« Soudce mladistvých Lindsay v Coloradu došel při této pedagogické praxi největších úspěchů. Dostal potom jméno »masér duší«. Kéž by se jen chtělo více učitelů na takové maséry duší vycvičiti, místo aby svou kázeň zakládali na masáži tělesné! Má to

v tomto smyslu jistě právě u zpustlých často ohromný účinek, najdou-li někoho, kdo v nich osloví jejich lepší já a zachází s nimi s nezvyklou jim ctí. Titul Schillerova pojednání: »Zločinec ze ztracené cti« má velmi hluboký pedagogický význam: Právě v mládí je cit pro čest základem i vši morální čistoty a učitel, který s tím citem pro čest u svých žáků lehkomylně zahrává, stává se takřka spoluvinníkem jejich morální degenerace.

Bohužel jsou i mezi křesťanskými pedagogy ještě mnozí, kteří neuznávají, že právě svým křesťanským chápáním jsou obzvláště povinni čestně jednati se svými chovanci. K nim volá katolický pedagog Sacchini:

»Aby učitel zachoval pravou míru ve všem, zvláště při dávání trestů, nechť uváží, s jakou uctivostí se napomínají synové královští, a nechť si připomene, že jeho chovanci jsou mladí králové, synové boží, bratři a spoludědicové Kristovi.«

PATOLOGICKÝ SEBECIT A JAK S NÍM ZACHÁZETI. Moderní patologie, zvláště neurologie, dává nám často zajímavé pokyny i pro správné zacházení s lidmi normálními, tím že nás zvětšená forma, již nabývají určité jinak normální potřeby u abnormálně založených, upozorňuje vůbec na nebezpečí jistých duševních tendencí a na to, jak se jim čelí. Tak se nám ze spisů vídeňského neurologa A. Adlera*) na základě lékařských zkuše-

*) A. Adler, Der nervöse Charakter. Wiesbaden, Bergmannovo nakladatelství.

ností dostává upozornění, jak neobyčejně velikou úlohu má v duši člověka touha po sebectě a jak rychle tato touha může u jednotlivých lidí i u celých ras vésti k abnormnímu a chorobnému ukájení, nedostane-li se jí správného vedení a duchovní péče.*) Poznáváme, jak zhoubně působí na mladé lidi, jestliže se jim urážlivě poroučí a s patra se s nimi mluví, jsou-li pro nějakou vrozenou organickou vadnost posláblí, neobratní, chorobní: Tu se pak vyvine úsilí po síle, draní do popředí, křečovitá snaha uplatnit se a zveličiti. Adler tu snahu jmenuje »mužným protestem«. Tento protest, t. j. tedy pokus, vědomí méněcennosti kompenzovati, projevuje se podle jeho pozorování také často vzdorem, vzpurností a hrubostí. I je jistě pravda, že je mnoho lidí s utajeným, vnuceným nebo přirozeným vědomím méněcennosti a že bychom již proto měli zcela všeobecně ve formách kázně co nejšetrněji zacházeti se sebectou člověka. Pud po sebectě je aspoň stejně rozšířeným motivem lidského jednání jako hlad a láska — celá filosofie člověka je často jen prostředkem dělati z nouze ctnost. V nenáboženských dobách je toto stupňování a přecitlivělost sebectu zvláště viděti. Mnozí lidé pak zůstávají bez pomoci a vedení při tajemství lítosti, pokání, očištění a regenerace; tak se nahromadí často nesnesitelné spuštění; člověk cítí, že sebou musí hluboko opovrhovati a přece v tom opovrhování nemůže

*) Heilen und Bilden. vydal týž, Mnichov 1915.

žítí, také nezná cesty, jak by očištěním a nejhlubší pokorou došel k zdravé sebecťě — i vzniká potom prudká tužba po uznání od jiných a po fantastickém a umělém zajištění a zvýšení vědomí vlastní důležitosti.

Výhled do všech těchto onemocnění sebecitu nás upozorní také na to, že vychovatel, který se snaží býti »moderní« a chce bez kritiky poslouchati amerického učení, může přijíti velmi snadno do nebezpečí, že beze všeho uzná neočištěnou snahu po sebecťě u svých chovanců, kdežto je velmi často jeho povinností, napřed se o patologicky popudlivý sebecit starati směrem léčebně-pedagogickým, t. j. pátrati po hlubších příčinách přemrštěné snahy po uplatnění, a podati mu jediné zdravé kompensace a pomůcky, jež náboženský názor na život otvírá tomu, kdo trpí vědomím méněcennosti. To, co jmenuje Francouz »menager les amours propres«, je zajisté neobyčejně důležitá kapitola pedagogiky — zvláště při vyspělejší mládeži.

ŘÁKOSKOVÁ PEDAGOGIKA. Není snad ani třeba ještě se zmiňovati o tom, že s takovou péčí o sebecitu je neslučitelná metoda tělesného trestání. Mnozí přátelé bití chtějí to tak nastrojiti, jako by náš protest proti tělesnému trestání pocházel z precitlivělého strachu moderního člověka před bolestí. Nikoli — jsme proti bití, protože bolí příliš »povrchně«, protože působí brutálně a

z neuctivá a otupuje cit studu. Kdo bitím jistě nectnosti a chyby napravuje s úspěchem, ať nezapomíná, že za to ubíjí cit pro čest a že se to později musí osudným způsobem vymstíti.*) Umrtní-li zubní lékař nerv, tak se ovšem zub již nebouří, ale po nějakém čase se zcela rozpadne — a tak je to i s lidmi, které jsme zkrátili bitím. Pisatel již ve své ›Jugendlehre‹ na to poukázal, že právě největší a nejproslulejší polepšovny v Belgii, Francii, Americe se zásadně zřekly všeho tělesného trestání, protože považují sebecktu za základ veškerého mravního obrození.**)

*) V americkém školství se setkáváme zas a zase se slovem self-respect — a péče o tuto sebecktu se pokládá za vlastní základ všeho toho, čím škola morálně působí u svých chovanců, aby je připravila na budoucí svobodné občany. S tím také souvisí, že američtí pedagogové skoro jednomyslně bití zamítají a že se stejnou jednomyslností jsou toho názoru, že se tím kázeň neztěžuje, nýbrž ulehčuje, protože bitím se jistě morální city otupují, které jsou vlastními vnitřními pomůckami veškeré pravé kázně. Baernreither praví ve svém díle o ›Péči o mládež ve Spojených státech‹, že se ředitel jedné polepšovny vyjádřil: ›S úbytkem tělesného trestání se dostala do našeho ústavu mnohem lepší kázeň. Podlézavost a neplech, nízké šelmovství a mstivost zmizely.‹

**) V devadesátých letech minulého století učinili v americké polepšovně Elmiře zase pokus s bitím. Ale upustili od něho nadobro, protože se ukázala kletba vězňů v takových ostrých prostředcích: rok co rok ubývalo počtu prisouzeného bití. Sr. Dr. P. Herr, Moderní americký systém polepšovací. Nakl. Kohlhammrovo, Stuttgart 1907.

řekl: »Především budiž pověděno, že otec nesmí své dítě bitím trestati a tak jeho ušlechtilou povahu snižovati na otrockou.« A Walther von der Vogelweide napsal, jak známo:

Metlou k dobru vésti — děti marno jesti;
stačí pro cti záchranu dobré slovo za ránu.

Právě v naší nervosní době musíme také velmi počítati s tím, že »způsobovati a trpěti tělesnou bolest je v souvislosti s nejsmutnějšími zjevy pohlavní zkázy.«*) Již pro »ochranu slabých« — v učitelstvu i mezi dětmi — mělo by se tedy od bití ve škole naprosto upustiti. Zřící se bití neztěžuje, nýbrž u s n a d ě n u j e k á z e ň, protože absolutní zajištění žáků od takového zneuctívání ušlechťuje všechny vztahy mezi učitelem a třídou a umožňuje lidský poměr důvěry, jenž působí uvolňujícím a osvobozujícím způsobem na všechna nervová napětí. Kde nestačí doporučené námi metody »duchovního léčení«, je dost jiných trestů. Hledme však i zde produševniti trest myšlenkou pokání, »polepšení«, a vzíti mu ráz jakékoli brutální odplaty. Zařídme tedy způsob trestu co možná tak, aby představoval c v i k v témž oboru, v němž bylo chybeno. Na př. naučiti se básni za zapomnět-

*) Sr. Moll, »O zanedbávaném nebezpečí bití u dětí« v Zeitschrift für päd. Psych. u. Path., III. sv., str. 315 sl. Mělo by se též povážiti, že vycházejí jisté monografie o otázce tělesného trestání v nakladatelstvích, která v těch monografiích velebí spisy, jež jsou věnovány nejodpornějším sexuálníím zvrácenostem.

livost, napsati co nejpečlivějším krasopisem nebo nakresliti úkol co nejpřesněji za nedostatek sebeovládání, vyčistiti něco za nečistotnost atd. Ať děti příležitostně samy navrhnou svoje dobrovolné pokání a čestným slovem slíbí je vykonati. Boj proti chybě musí se státi takřka společným bojem učitele a žáka proti slabosti charakteru. Na velmi těžké případy zkusme před vyloučením užítí po školsku americké »Probation officer«. Zvolí se žák z nejvyšších tříd, u něhož se musí delinkvent jednou za den hlásit a podávat zprávu o svých pracích a svém chování a jenž po uplynutí takové zkušební doby o svém svěřenci referuje — to dá příležitost přivést do toho konfliktu novou pedagogickou sílu a je zároveň krásným podnětem k duchovní péči u starších žáků, kteří se při tom důkladněji informují o celém případě a mohou zakročiti kamarádštěji, než je to možno učiteli. Po případě může se učitel v těžkých případech lenosti nebo nekázně obrátiti i na celou třídu a delinkvent se napřed pošle na ten den domů: »Svěřuji vám nyní vašeho spolužáka, abyste naň působili. Já jej mohu jen potrestati nebo vyloučiti — vy, jeho kamarádi, jej můžete přivést k vnitřnímu obratu. Pokuste se o tu úlohu — ale s vážností a láskou. Uvidím, jakými jste vychovateli.« Také může učitel při takové příležitosti vyprovokovati rozhovor o příčinách zpustnutí a urputnosti onoho hochy a přetřásti názory třídy o tom, čím nejlépe naň působiti.

To je zároveň příležitostí promluvit o mnohých důležitých otázkách!

Náboženští přívrženci tělesného trestání poukazovali pisateli mnohdy na výroky z bible ve prospěch metly a také na jadrné výroky Luthe-rovy v té příčině. A tu se musíme tázati: Kde řekl Ježíš co ve prospěch metly? Můžeme si předsta-viti, že chtěl dítky takovými metodami vésti ke své pravdě? A kdo je naším mistrem, Ježíš Sirach či Ježíš Kristus? Celý duch Nového zákona pro-testuje aspoň stejně silně proti otroctví holi, jako mluví proti otroctví zákona. »Slyšeli jste, že by-lo řečeno starým — já však pravím vám!« A co se týká zcela zatvrzelých a zbloudilých, zavazuje nás přece právě křesťanství k tomu, abychom v těchto lidech budili víru v jejich vyšší duchovní přirozenost, místo abychom s nimi jednali jako s tvrdohlavými zvířaty. »Vyděláním kůže« nedo-šlo se ještě u žádného člověka k zachránění duše, nýbrž jen k vyhnání. A je-li chovanec dost nezka-žený, že přijme tělesnou bolest vniterně jako po-kání, ukáže tím již, že jej lze přivést k nápravě také důstojnějším a vnitřnějším pokáním.

Ti, kteří se odvolávají na rákoskovou praksi minulosti, nechť také nezapomínají, že to byly právě důsledky křesťanství, které ponenáhu víc a více upouštěly ode všeho zneuctívajícího zachá-zení s lidmi a zjednaly uznání nároku jedincovu na úctu k jeho lidské důstojnosti ve všech insti-tucích a za všech poměrů životních. Co proto

ještě v hrubších společenských poměrech dřívějších století nebylo pocíťováno za ponižující, to se dnes psychologicky zcela jinak chápe a musí se podle toho jinak posuzovati. Luther, jenž bývá v mnohých vrstvách rád uváděn pro tělesné trestání, byl svou dobou zajisté pokročilým pedagogem a nenáležel by v dnešní době jistě k těm, kteří se při nových názorech a metodách pořád jen na minulost odvolávají — při čemž ostatně také zapomínají, že velcí křesťanští vychovatelé všech věků nedbajíce Abrahama a Santa Clara vystupovali proti tělesnému trestu.*)

Jest jistě beze sporu, že se tělesným trestáním příležitostně dosahuje znamenitých výsledků co do pořádku. Ale to jsou výsledky prchavé na útraty skutečného vnitřního ukáznění. Až příliš často se vyšlehal takto z chlapce poslední zbytek

*) Že místa v bibli, která obhájcové metly rádi a s oblibou citují, nejsou míněna doslova, to vyplývá nejen z textů hebrejských, nýbrž i z překladu vulgaty: »virga disciplinae«, t. j. tedy »metla kázně«. To je stejně obrazné jako »škola života« a zní zcela jinak než »metla z prutů.« Zkušený švýcarský vychovatel píše právem: »Metlou rozumí Písmo sv. něco docela jiného, mnohem vyššího a cennějšího než ono »požehnané dřevce«, jež tu a tam vykukuje za zrcadlem nebo se zastrkuje za kříž a k němuž chybující dítě vzhlíží se strachem. Jsou ochotno lži nebo křivým obviněním jiných ušetřiti si seznámení s prutem. Metla v Písmě, to jest výchova k přemáhání sebe, k oběti, k odřikání — ale ne koště na bití dětí. Mnohý bije své děti jako blázen. Proto přece jen neužívá metly Šalomounovy a nevidí také jejího ovoce.

citu pro čest. Pokračování dočte se člověk později v soudních přelíčeních.

Konečně: Ti pedagogové, kteří při této otázce pořád ještě mluví o »popletení hlavy humanitou«, ať za prvé uváží, že kázeň bez »motorického vybití« vyžaduje mnohem více volní energie než stálé přitloukání — a za druhé že v boji proti bití máme na srdci aspoň stejnou měrou blaho učitelovo jako žákovo. »Jsem toho mínění«, praví A. Cowley, »že by mělo povolání učitelské náležeti k nejtěnějším ve státě — ale stejně jisté jest také, že učitelova metla a jeho tyranská moc nad tolika těly ničí jeho vlastní svobodu ještě více než svobodu jeho žáků.«

Žádný učitel by dále netrestal bitím, kdyby se mohl při činu viděti v zrcadle. Výraz obličeje u bijícího vyvrací vše, co lze říci ke cti působení na tělo. Učitel, který bije, připravuje se sám o své nejhlubší pedagogické vlivy, obírá své chovance o nejmocnější dojem vychovatelské důstojnosti a bude míti proto tím víc pedagogických obtíží, čím více si dovolí na své děti sahati.*)

*) Co nejlepšího a nejvážnějšího bylo kdy povéděno na obhájení tělesného trestání, najde se v knize: »Psyche jinochova« od E. Schopena, Mohuč 1909. Spisovateli se zdá, že tělesné trestání je hluboko zakořeněno v psychofysických poměrech lidské přirozenosti. Právě v době puberty prý potřebuje duševní působení takřka fyziologického zprostředkování. Vymýtití bití je prý příliš veliké zduchovení výchovných prostředků (str. 28 sl.).

Tyto úvahy jsou zdánlivě velmi konkrétní a realistické,

Na konec tu budiž podán ještě následující posudek, jejž mi dal k dispozici Moll, ředitel polepšovny ve Queichheimu (Falcko) na základě mnohaleté zkušenosti:

»Samospráva, kterou jsem opatrně zaváděl a stále zdokonaloval, pro kterou jsem i svůj vychovatelský sbor ponenáhlu, třebaš ne snadno, získal, osvědčila se zde úplně.

Falcká vláda, nejspíš na popud ministerstva, poslala právě před krátkou dobou dotazník na falcké polepšovny o tělesném trestání, o užívání toho trestu, po případě jeho odstranění a já svou odpověď posílám Vám, a to proto, že ačkoli jsem dostal nejtěžší druh chovanců, obejdu se nyní bez bití, začez děkuji právě užívání Vašich výchovných zásad. Tím je

ve skutečnosti však přece abstraktní. Kdyby nebyl tělesný trest nic než fysické utrpení na odpykání morálního deliktu, mohli bychom jej postavit do jedné řady s jinými fysickými pokáními (s odepřením požitků, odnětím svobody, těžkou prací atd.) a připsati mu léčivý účinek psychický. Ale při tom psychofysickém odůvodňování tělesného trestu se zapomíná především, že »vydělávání lidské kůže« bitím jest od nepaměti v duši člověka spojeno s pocitem největšího zneuctění; člověk se tím cítí ponížen na stupeň zvířete, cítí svou psyche vyřaděnu a proto také bude mítí tělesné trestání podle toho vždy účinek demoralisující — byť bylo ušlechtilým vychovatelem sebe ušlechtileji interpretováno. Ba i cit vyššího zvířete se bouří proti působení bitím. Abychom si tuto hluboko zakořeněnou psychofysickou asociaci mezi bitím a zneuctěním ujasnili, to patří také k celkovému posouzení té celé metody. Tato asociace se do veškerého duševního života, ba do nervové soustavy tak vryla, že ani nejjemnější symbolicko-etický výklad nemůže zahladiti hlubší dojem tělesného trestání na morální osobnost.

podán důkaz, že lze i zanedbanou mládež vychovávat bez bití. Řadu let jsem se domníval, že se nemohu bez hole v mírné formě obejít, dnes to dovedu a jsme tomu v domě všichni rádi.

Nikterak bych již nechtěl býti bez Vašich pedagogických ideí, svoje tři učitele na škole jsem pro to také získal, protože vidí před očima denně překvapující výsledek, a já děkuji Bohu, že jsem touto reformou vnesl do svého ústavu zcela nového ducha, ducha důvěry, přímosti a zvláště radosti, to, co má mládež nejvíc ráda.

Račte na tyto úspěchy rozumně vedené samosprávy v mém ústavě kdykoli upozorniti. Faktum mluví více než všechny teorie pro i contra.«

PEDAGOGIKA DŮVĚRY. K správnému pěstění lidské důstojnosti u dítěte, k správnému působení na jeho lepší já náleží zvláště také, aby k němu nepřistupoval učitel jako nedůvěřivý detektiv, nýbrž s povzbuzující důvěrou a se sugestivní věrou v jeho lepší já. Zřídka si uvědomujeme, jaký vliv vykonává to nejtajnější, co si o některém člověku myslíme, na jeho skutečné jednání a jak to, co od něho čekáme, jeho vnitřní síly ochromuje nebo vzpružuje. Ne nadarmo se říká, že nemůže býti člověk ztracen, pokud v něj někdo jiný vskutku věří. I v tomto smysle víra oživuje a pochybování ničí. Je tedy na př. nadobro nesprávné, když na hocha, od něhož chceme přiznání, voláme: »Ale běda ti, lžeš-li!« Spíše má učitel, právě proto, že pravdomluvnost vyžaduje velkého sebepřemáhání, mluvit v tomto smysle: »Nechci

úyní slyšeti tvou odpověď, napřed si rozmysli, jak to všechno bylo — tak jistě, jak ráno slunce vychází, tak jistě vím, že mně potom řekneš plnou pravdu!« Nic není nesprávnějšího, jako v takových případech konati před celou třídou ostré policejní výslechy s hrozbami, místo abychom ulehčovali povědční pravdy — což učiteli vynese vděčnost na věky. O velkém anglickém pedagogovi Arnoldovi se vypravuje, že úplně předělal prolhanou školu tím, že každému věřil na slovo. Brzo se říkalo: »Arnolda obelhati, to je sprosté.« Skladatel tohoto spisu tázal se jednou v Anglii v jednom internátě chlapce, zda učitel večer o 9 hodinách všecky ložnice prohlíží, aby také vskutku všechno podle předpisu bylo tiše v posteli, načež on odpověděl: »Nikoli, Mr nám řekl, tak jako že neukradne libru šterlingů, tak že nás ani hlídat nebude.« Ovšem tu budiž pro začátečníky poznamenáno, že na tak dalekosáhlou pedagogiku důvěry se může odvážiti jen vychovatel, který již má autoritu a o kterém žáci vědí, že je důvěřivý ne ze slepoty a pouhé dobromyslnosti, nýbrž že jim chce rytířsky přicházeti vstříc. Začátečníci nesmějí přes všechnu pedagogiku důvěry přece jen docela spouštěti s mysli pedagogický význam onoho výroku, jenž zní: »Neuvod' nás v pokušení!«

PEDAGOGIKA POVZBUZOVÁNÍ. »Vy otcové, neberte svým hochům odvalu«, volá již sv. Pavel a jistě je to jedna z největších pedagogických

312

chyb, ujišťovati chovance, že je lhář, lenoch a u-
ličník, a přece od něho žádati, aby si zachoval sílu
a radostnou chuť k pravdě, k činnosti a k slušno-
sti. Naopak musím jej posilňovati v jistotě, že
jeho nejvlastnější nitro je plno síly ke všemu do-
brému a že právě proto snadno poblouzení pře-
může. Tomu, kdo selhal, bych řekl: »Ty n e j s i
lhář, já v í m, že máš odvalu, už jsem měl často
radost, žes byl statečný a poctivý, kde mnohý řek-
ne lež — tím více jsem se podivil, že jsem tě ten-
tokrát zastihl na scestí...« Právě při kárání bych
nikdy neopomenul vysloviti svou úctu před něja-
kým šlechetnějším rysem povahy chovancovy a
založil bych svou naději výslovně na tom ryse:
Označil bych poblouzení za »nedůslednost«, za
něco, co nenáleží k jeho podstatě. Není zhoubněj-
šího bludu, jako vraziti do oblasti mladistvých
poblouzení s bouřlivým soudem a generalisujícími
nadávkami. »D í t ě m o r á l n ě n e m o c n ě«, tak
praví jmenovaný již soudce Lindsay z Colorada,
»ž á d á m n o h e m v í c e p é č e, p o z o r n o s t i,
d o b r o t y, t r p ě l i v o s t i n e ž d í t ě f y s i c -
k y n e m o c n ě.« A ve své zprávě*) o soudu mla-
distvých v Coloradu vypravuje nám následující
příkladnou rozmluvu, kterou měl s jedním chlap-
cem, ježž chtěl přivesti k p ř i z n á n í n e p r a v d y.
Položil prý ruku na chlapcovu hlavu a řekl asi
toto:

*) The Problem of the Children; a Report. Denver 1904,
str. 112.

»Poznamenal jsem mu, že jej nepovažuji za lháře, ačkoli se zapřisáhl, že to nevzal. Že je hodný hoch, ačkoli se mi naprosto nelíbí jeho podvádění. Nevyřízne-li rázně tuto hnilobu ze své podstaty, že z něho nebude žádný muž . . . Nepřipustil jsem ho k slovu, nýbrž popisoval jsem mu jeho vnitřní stav a okolnosti, které jej ke lži svedly. Jaká že hrůza se ho zmocnila, když dostal strach z vyžrazení. Hleděl jsem mu do očí a řekl jsem, jak velice cením jeho lásku k rodičům, jež chtěl ušetřiti bolu a hanby tím, že svou vinu zapřel. Ukázal jsem mu však, že v tom ve všem byla krátkozrakost a omyl. Tu se rozplakal a připustil vše a řekl, že ho to samotného učinilo hrozně nešťastným. a slíbil mi polepšení takovým způsobem, jenž ve mně vzbudil důvěru . . .«

Měli bychom vůbec pokládati za vůdčí hledisko výchovy, spojovati etické působení vždy se silným pěstěním sebecky chovancovy — ovšem jen té sebecky, která se vztahuje na lepší já; a měli bychom také proto vlastní etické působení vždycky připínati k příležitostem, kdy žák vykonal něco dobrého a svědomitého a je v povznesené náladě. Náleží k »positivní« pedagogice, abychom si u dítěte, jemuž chceme vštípit vyšší směr životní, pečlivě všímali, zdali někde a někdy projevuje sebe slabší sklon v žádoucím směru. Potom ten sklon podtrhneme a důrazně vzpružíme, odůvodníme jeho význam, pomůžeme k dalším předsevzetím atd. To vyhovuje také biologickému principu při chovu zvířat: Tam se vyčká příznivá variace a na ni se naváže chovná činnost. Bohužel záleží u mnohých lidí výchova právě v tom, že

navazují na delikty a tak dlouho je se zlobnou a neustávající korekturou do vinníka cpou, až už on se prostě cítí »delinkventem« a pozbude veškeré síly k vzpružení. »Napni se po tom, co je tady vpředu«, platí i pro pedagogiku: Neztotožňuj dítě příliš tragicky s jeho minulostí, nespínej je duševně příliš těsně s jeho porážkou, ale zdůrazňuj všecko, co u něho poukazuje na lepší budoucnost. Většina dětí trpí svými porážkami mnohem tíže, než dospělí myslí — neomalené nadávání tu natropí často pravé spousty.

PEDAGOGIKA ZVÍŘECÍ. Neobyčejně mnoho se může naučiti myslící učitel pro svou kázeň od krotitele zvířat. Právě proto, že zkušenosti všech krotitelů potvrzují, že možno přemoci animální energii nikoli animálním chováním, prudkostí, brutálností a nervosností, nýbrž jen mocí zkrocené vůle, specificky lidskou převahou. Také Goethe nám chtěl ukázati svou »Novelou«, »jak se nezkrotné, nepřemožitelné často lépe krotí láskou a mírností než násilím«. Krotitel Hagenbeck vypravuje o krocení ledních medvědů, které je nejtěžší krotiti, a praví, že se mu to dařilo jen tím, že s nimi zacházel »bez jakéhokoli vzrušení«. Kdo by nevěděl, jak je tomu stejně tak u koní? Ve velkých hřebčincích amerického západu se nesmí ve stáji promluvit hrubé slovo. Žádá-li se to »na divokém západu« u koní, ze zkušenosti »zvířecí pedagogiky«, nebude směti přece »lidská pe-

dagogika« za tím pokulhávat! Přečtěte si také brožurku Redwitzovu »Všední zkušenosti jezdcovy« a vyslechněte, které vlastnosti pisatel na základě dlouholeté zkušenosti především žádá od jezdce: trpělivost, nezměrnou trpělivost, dobré srdce a velmi jemnou mysl! »V takových srdcích se však musí na prvním místě rozvinouti smysl pro naprostou spravedlnost a všechna nevrlost musí stranou.« Také nemá jezdec nikdy skrbliti pochvalným povzbuzením, provede-li kůň dobře svou věc.

Kolik vzácných koní zkazí neukáznění a brutální jezdci a kolik pedagogů zachází se svými chovanci jako netrpělivi štolbové se vzácnými koňmi!

Musí býti opravdu nejvyšší zásadou učitelovou, aby to, co je v žákovi vskutku lidské, jeho vyšší osobnost, již potřebuje a požaduje na každém kroku k inspiraci všech výkonů, také všemožně důstojným zacházením pěstoval a ctil. Bohužel jsou však ve Švýcařích i v Německu ještě mnozí pedagogové, kteří se toho nemohou zbaviti a libují si velmi v nectných výrazech a vedou si takovým tónem, jenž uráží úctu, kterou je vychovatel nesmrtelné duši svého chovance povinován!

Slýcháme dnes často výrok: »Škola ve službách trestního práva« a lámeme si hlavu otázkou: Co má škola činiti proti zločinu? Pisatel si dovolí vedle četných pozoruhodných návrhů s jiné strany položit svou odpověď: Škola má především revivovat metodu své kázně. Neboť š p a t n ý m z a-

cházením ve škole byly již četné děti zahánány na cestu zatvrzelosti a potom i zločinu. A pravou duchovní péčí ve škole, několika dobrými slovy, která zjednávají důvěru, vzbuzují dobrá předsevzetí a ukazují nové cesty, mohly by býti četné duše zachráněny.

d) Pokyny pro začátečníky.

VÝZNAM KÁZNĚ. Začátečníci v učitelství by si měli především uvědomiti důkladně neobyčejný význam různé kázně. Za prvé se daří spořádané a soustředěné duševní práci jen na půdě řádného chování, řádného počínání a vnější přesnosti. Za druhé působí nekázeň zrovna ničivě na charakter. Přesná poslušnost při stanovených požadavcích a pravidlech vychovává vůli, klade základ veškeré svědomitosti, připravuje vyšší poslušnost k sociálnímu, etickému, náboženskému zákonu. Nedbalé porušování pravidla, navykání neposlušnosti způsobuje znenáhla úplný rozklad vůle, vydává žáka na pospas jeho náladám a rozmarům, činí jej neschopným, aby si jednou sám pevně poroučel a utvářil se sám naprosto podle vyššího ideálu. Naše vůle se vytváří naším vlastním jednáním — proto právě je způsob, jak vykonáváme nejvšednější a nejdrobnější úkony, tak rozhodujícím pro celé naše vypěstění charakteru. Toto hledisko pro ocenění různé kázně by neměl učitel žákům zamlčovati. Děti chtějí pevný pořádek, touží nejlepší stránkou své bytosti po po-

slušnosti, nejsou nikdy doopravdy rády ve stavu anarchie a mají proto ve vážnosti jen přísného a důsledného vychovatele.

Ovšem bychom neměli zákazy a pravidly zasypávati: Dávejme jen málo pevných předpisů a ty ať jsou nedvojsmyslné a zcela bez výjimek. Pozorujme, jak »nešťastníci« jsou vzácní a statní koně, cítí-li jezdce, jenž nedovede dáti pevné rozkazy, jehož pobídky si odporují a jsou náladové — ještě mnohem více trpí děti pod učiteli, kteří nedovedou dáti jasné, jednoduché a autoritativní vedení.

Navykání přesnému plnění všech povinností a předpisů pro pořádek ve školním životě může býti velmi účinně podporováno, zvláště v nižších třídách, vojenskými metodami při odcházení z třídy, ve vykládání nebo odkládání knih atd., jakož i příležitostnými prostnými tělesnými cviky v třídě, při čemž se klade hlavní důraz na zcela přesný rytmus. Máme ve své školní kázni ještě příliš mnoho vojenské výchovy nižšího řádu, příliš mnoho hrubého kaprálského tónu a ještě příliš málo vojenské výchovy vyššího řádu, t. j. výchovy k řízné přesnosti všeho konání. Tento způsob »vyššího« militarismu najdeme v mnohých, jinak velmi volných školách amerických a kanadských — což nechať upokojí ty, kteří v tom chtějí viděti jen pruské cepování. Tato exaktnost vnějšího konání se jistě nemá zvrhnouti v cepování vším pronikající, ale ona jest nedocenitelného významu

jako jeden výchovný prostředek pro energickou »inervaci« všeho jednání právě v prvních letech školních.

Žáky takového učitele, který má pořádek, poznáme i mimo školu po četných, zdánlivě nezávažných a přece neobyčejně blahodárných návycích. Jeden americký školní inspektor praví, že ze způsobu, jak třída schází se schodů, pozná, jakého má učitele.

PRVNÍ VYSTOUPENÍ. Pro všecek pedagogický úspěch učitelův je »první vystoupení« veliké důležitosti. Jak soustředěně a pronikavě pozorují děti učitele při jeho prvním objevení a s jakým instinktem dovedou jeho slabé stránky zachytiti a jich využití! Jeremiáš G o t t h e l f líčí nám to ve svých »Strastech a slastech školmistrových«:

»Nic tak brzy důležitějšího nevstoupí do života dětí jako učitel, u něhož mají strávití značný díl svého času, jenž jako představený může způsobiti dobré i zlé. A tak si dávají pozor, jak by učiteli vzaly jeho moc, jej odzbrojily, nohy mu podrazily, ošidily, vyvzdorovaly. Hledí kolem sebe první dni zcela způsobně; pomalu vystrkují tykadla, pořád dál a dál; naráží-li, pokoušejí se jiným způsobem, až vědí, na čem jsou, a to všecko velmi zřídka vědomě, spíše instinktivně. I běda učiteli, je-li bez vědomí, nevidí-li, jak to představení rádi dělávají, pro samé vrchnostensství nic jiného než zrovna je, necítí-li toto hmatání dětí a nedovede-li mu čeliti láskou a vážností; neboť nedovede-li to, nezíská si ani při nejvýbornějším nadání vyučovatelském lásku a úctu dětí. Rozumná kázeň školní se nikdy nezdaří, škola bude buď bez kázně

nebo káznicí. A tak jsem cítil nejasně něco z toho: cítil jsem závažnost začátku, prvního dojmu; věděl jsem, že jsem se stal ve své dřívější škole pro příslušnou dobrotu terčem posměchu, a pokoušel jsem se napřed padnouti v opak. Ale nemůže být nic nešťastnějšího, jako chce-li si člověk jinak mírný a skoro slabý zahráti na mluvku a chvástala. Každou chvíli vypadne ze své úlohy; oslí ucho čouhá ze lví kůže. Prohraje; neboť i ve lví kůži dělá oslovské kousky a jako s oslem zacházejí s ním mladí i staří. I to jsem cítil.«

Nuže jak má začátečník najíti správný střed mezi mírností a přísností? Jistě je právě pro začátek mnohem lepší jistá nepřístupnost než každé nabízení. První dojem na děti musí býti ten, aby učitel ani na to nemyslel, že je dncs jeho první vystoupení. Ať přemýšlí dlouho před první hodinou školní o správných zásadách zacházení s dětmi, ale při vstupu do školní budovy ať obrátí pozornost jenom na vážnost svého předmětu, ať ve třídě přejde hned in medias res a zanechá všech slavnostních proslovů ke svým »poddaným«.

Mnozí mladí učitelé myslí, že si musejí školní mládež hned v počátcích získati co nejkamarádštějším vystupováním, učiniti se populárními pokud možno také několika žerty: to je nadobro mylné.*) Základní tón učitelův musí býti od po-

*) Jeden švýcarský znalec školský píše velmi správně (Berner Schulblatt č. 27, 1910): »Učitel musí být respektovanou osobou, před jehož očima, před jehož celou bytostí pocítují děti stále instiktivní ostych a úctu. Familiárním chováním však učitel ztratí velmi snadno respekt. V jeho škole se zahnízdí nepořádek; konečně uvidí, že to tak dále

čátku autoritativní a ne kamarádský.*) Učitel je povinen tak autoritativně vystupovati pro representativní ráz svého postavení. Nemá nijakého práva býti především kamarádem. Zastupuje sám vyšší řád životní, do něhož má býti mládež školním životem uváděna. Dovede-li tento základní ráz svého postavení přivést ve svém vnějším vystupování důsledně a vážně k platnosti, potom nechťsi jest i kamarádem; bude to tím vděčněji pocíťováno a už to nebude másti. Do služby však nepatří kamarádství. Každá funkce ve společenském soužití má svůj zcela zvláštní styl, vyplývající z její podstaty — a tak náleží

nejde. Za blesku a hromu musejí se potom znovu zřizovati spořádané poměry, při čemž se učitel rád zapomene a udělá něco, co jej potom mrzí.

Tudíž i v té příčině ať se učitel stále vypracovává, aby se stal osobností, před níž všechna neplecha a hrubost bezděky zalézá, z níž má vinník strach, k níž se však dobří, zvláště ti, kteří mají dobré svědomí, s důvěrou uchylují. A jak se cítí i zlé dítě, které se vzchopilo k lepšímu chování, povzbuzeno přátelskými slovy svého »přísného« učitele! Oč trvaleji a blahodárněji bude takový učitel působiti než ten, který chce býti svým žákům tak hodně milým a dobrým druhem.

*) Toto naše nazírání se srovnává velmi dobře s většou demokratisací školní kázně, námi doporučovanou. Na žáky se má přenést část nejprostšího zachovávání pořádku, aby se autorita nemusela starat o každou jednotlivost. »Chceš-li co platiti, dělej se vzácným« — ten výrok se hodí i na autoritu. Čím méně se ona míchá do jednotlivosti, čím více jest nejvyšší rozhodující a poroučející instancí, tím působí vznešeněji, tím více imponuje.

zachovávání distance rozhodně k sociologické funkci autority; kdo nemá autoritativních manýr a poddaní se u něho stanou důvěrnými, ten zrovna ruší fyziologickou i nervaci poslušnosti. Čím více vniká do škol demokracie, tím důležitější je určití přesně pro demos správné postavení — i uvnitř samotné žákovské organisace. Jsou formy a manýry, jež nezbytně vyplývají z každého zdravého pořadí funkcí a jichž nutno proti každému nesprávnému ustejňování hájiti.

Humor si může a má dovoliti jen učitel, který sedí pevně v sedle — kdo školní mládež zná, ví, jak všechno vtípkování vede děti k nekázní. Ba lze tu dokonce neobyčejně jasně pozorovati zvláštní rozpor v lidské přirozenosti: Děti se rády zasmějí a přece mají učiteli za zlé, zabočuje-li s vyučováním příliš do vesela: chtějí rozhodně míti v životě také něco pevného a vážného, něco, přičem se ani koutky úst nepohnou, a jsou opravdu veselé jen tenkrát, když vidí a cítí ve svém okolí, že tam vládne velká vážnost; kdo to nevypozoroval, ten zná mládež špatně.

Můžeme se i v této otázce autoritativního vystupování zase mnohému naučiti z léčebné pedagogiky. Pro abnormní a nervosní děti požaduje léčebná pedagogika podle souhlasné zkušenosti nejprísnější vnější autoritu a klidnou neochvějnou důslednost, projevovanou pohledem, hlasem a ostře omezenou krátkostí rozkazu. Samokázeň

•
takových dětí potřebuje silné vzpruhy zvenčí, ochrany proti přesile jejich impulsivnosti a roztříštěnosti. Toto stanovisko platí vůbec i pro normální děti. Nehledě k tomu, že i mezi nimi drží mají sklony a dráždivost, jež mají zapotřebí léčebně pedagogického ošetřování: Mládež právě proto, že je to mládež, se svou nevyvinutou sebekontrolou a neklidem potřebuje vážného vnějšího omezení, aby neutkvěla v návyku nevázanosti, dříve než uzrají vnitřní imperativy k samostatné síle.

Ovšem potvrzuje právě i léčebná pedagogika stanovisko, jež jsme zastávali pro oduševnění poslušnosti a pro šetření lidské důstojnosti: pouhá brutální autorita donucovací potkává se u nervosních a abnormních dětí s úplným nezdarem. Autoritativní vedení musí býti prodchnuto co největší dobrotou a skoro demonstrativně šetrností citu pro čest. Nervová soustava lidská uznává instinktivně jen nejvyšší sílu duše a léčivou autoritu a bouří se explozivně proti každému jen mechanickému ošetřování.

Učitel se také střež při svém prvním vystoupení ucházeti se nějak o přízeň žáků, rozvíjeti program blahovlnného řízení, vyznamenávati jednotlivce milostivým oslovením atd. Naopak: Čím bude mlčelivější, čím více si uloží zdržlivosti, tím se jim bude jeviti zajímavějším, tajemnějším a tím více bude imponovati. Buď naplněn pravou sympatií pro jednotlivce, ale naprosto lhostejností proti

hromadné náladě svého publika. Ať se nepokouší získati si lásku dětí hned první den, nýbrž ať to očekává od trvalého dojmu svého počínání. Sice pozbude již první den úcty. Ale za to nechť neopomine třídu hned živě zapřáhnouti do poutavé práce v oboru jí známém, nechť jí dá příležitost, aby se mu představila s výhodné stránky, a nechť použije odpovědí, aby ukázal dětem známé věci s nových hledisek.

Kdyby na mladého kandidáta čekala třída rozpustilých chlapců, ať soustředí všecku svou energii na umínění, že zachová klidnou mysl. Zpožuruje-li úmyslné rušitele pokoje, ať řekne klidně: »První, který ještě řekne slovo, dostane se naučit nazpaměť.« A ať jmenuje těžký trest a ať jej uloží hned, jak se poklesek opakuje.*)

Velmi důležitó je v každém okamžiku, aby si byl učitel vědom, že smí vždycky vystupovati před dětmi jen jako představitel mravního řádu, vždycky však ukazovati osobní iritaci. Nemůže se dopustiti horší chyby, než když považuje nezpůsoby dětí za osobní urážky. Všude, kde jde o projev hrubé nevážnosti k osobě učitelově, ať se výslovně varuje okamžitého potrestání; ať si raději žáka objedná na konec školních hodin s výslovným odůvodněním: »Protože tu nejde jen o přestupek školního pořádku, nýbrž o osobní nevážnost k učiteli, musím míti čas na rozmyšlení, abych byl při určování trestu zcela vzdálen osob-

*) Srov. B. Smith, Boys Management. Londýn 1900.

ního hněvu a trestal jen jako strážce školního řádu.« Takové vyjádření učiní vždycky hluboký dojem a uvolní napětí osobního boje mezi učitelem a žákem.

Jediný osobní vztah, který smí učitel do kázně vnést, by záležel snad v tom, že by — právě ve vyšších třídách — promluvil o »styku mezi gentlemeny« a za samozřejmý požadavek dobrého vychování by označil, aby posluchači přednášejícího nejen nerušili, nýbrž jej spíše podporovali, tím že budou i vnějším chováním dávat najevo napjatou pozornost.

Bernard Shaw razil žertovný výrok: »Výchova je organisované hájení dospělých proti dětem.« Nic není důležitějšího pro vychovatele, než aby tomuto dojmu u dítěte zabránil. Mnozí učitelé nemohou jen proto nikdy udržeti řádnou kázeň, protože jejich všecek nahněvaný a podrážděný tón se zdá ukazovati, že považují udržování pořádku jen za »organisované hájení« své osoby proti žákům.

Evropská výchova je často výrazem nevyvinuté ještě sociální kultury, tedy výrazem nedostatku úcty a spravedlnosti k cizímu vnitřnímu životu — zvláště k vnitřnímu životu člověka nastávajícího. Vždyť i poměr staré generace k mladé je nepochybně poměrem sociálním a proto se ho hluboce dotýká celkový stav sociální kultury v národě: Pokud nějaká kultura pokročila v tom, že právo silnějšího přemáhá, pokud skutečně dospěl k u-

znání princip slabých, to se projevuje nejzřetelněji v praxi při výchově mládeže. Čím méně vychovatel zneužívá pouhé brutální převahy dospělého, aby si zajistil klid a slech, čím diskretněji a nezištněji své autority užívá, čím více si dává práce, aby svému chovanci dopomohl k samočinnosti a dobrovolnosti i v oboru morální kázně — tím větší bude skutečný výchovný úspěch.

Často se přetřásala otázka, zdali učitel nepoškozuje těžce svou autoritu, když se před žáky někdy i k chybě přizná, ano se i omluví, dopustí-li se v posuzování žáka nějakého přehmatu. Známý württemberský teolog Palmer řekl svého času: »Je v rozporu s vysokým postavením, jež má vychovatel zaujímati na místě božím k chovanci, aby jej směl někdy v něčem odprošovati.« Takové nazírání činí z autority prostě strašáka. Člověk, který smí činiti bezpráví, aniž potřebuje odprošovati, bere újmu na své duši a přestává býti, právě v etickém smysle, autoritou. Vždyť přece náleží zrovna k vnitřním základům autority, že vychovatel je chovanci vzorem. Není však dojímavějšího vzoru pokory, sebezpřemáhání a odvahy, jako když silnější odprošuje slabšího. Posilňuje to právě autoritu pravdivosti a spravedlnosti, pociťuje-li učitel tuto autoritu tak hluboce, že se před ní koří, i když sám jednal proti ní. Však také patří právě k *representativnímu* rázu pedagogické autority, že učitel nedělá ze své osobičky bůžka. Pisatel znal učitele, jenž dal žákovi nespravedlivě

a unáhleně poliček. V následující hodině přišel a řekl: »Uhodil jsem toho a toho . . . omylem, nespravedlivě. Proto jej prosím za odpuštění. Raději bych si zlomil nohu, než aby se mi to stalo ještě jedenkrát.« Tato poslední slova řekl silně dojat — žáci k němu od té doby vzhlíželi s pravou úctou; celou hodinu, v níž byla tato slova promluvena, panovalo ticho jako v kostele.*)

TRPĚLIVOST A SEBEOVLÁDÁNÍ. »Patience is a great preserver of order«, řekl americký pedagog Hughes**) a tvrdí právem, že pozbytí vlastní sebevlády je vždy nejjistější cestou pozbytí vlády i nad jinými. Klid, který nevyplývá z flegmatičnosti, nýbrž ze sebekázně, vykonává věru takřka neodolatelný sugestivní vliv na nestálé a nezralé lidi. Starý indický výrok praví:

Přemoz se napřed sám, abys jiné přemohl;
jak jinak můžeš nežli vlastní silou
je přiklonit k své vůli!

Zlostný a rozčilený učitel nevyplňuje jeden z hlavních úkolů právě svého reprezentativního povolání: Neztělesňuje důstojnost autority ani klidnou rovnováhu všeho pravého pořádku, nýbrž je sám obrazem stejné rozháranosti a nekontrolovaného neklidu, ježž chce potírat. Podle toho také

*) Budiž zde poukázáno také na vývody velmi znamenné drobné knížky Weimerovy »Der Weg zum Herzen des Schülers«, Mnichov 1907, str. 96 sl.

**) »How to keep order« N. York 1901.

od něho nevycházejí přes všecku kázeňskou snáživost žádná účinná vlivy na pořádek. Učitelé bez důstojnosti jsou největšími škůdci charakteru mládeže. Jedním z hlavních důvodů proti bití ve škole je tedy také to, že ono učiteli ubírá sebeovládání a obírá jej o klidné chování. Rozhodující význam toho klidu pro ukrocení mladých lidí zdůrazňovali ode dávna všichni velcí pedagogové. O sebeovládání Vittorina da Feltre se vypravuje v této příčině toto: »Hněval-li se, bylo to zřetelně viděti, neboť se narovnával a v obličeji červenal. Potom se však hned vzpamatoval a neodvážil se někoho pokárati, ba ani slova promluvit.« A Fénelon dává vychovateli dokonce radu, aby s pokáráním několik dní vyčkával, tak aby z hlasu vymizela všecka osobní iritace. Musí prý se dítěti ukázati, že je člověk stále pánem sebe. Tyto zásady jsou tak pravdivé a důležité, že jsou dnes zase ve styku s abnormními dětmi uznávány za základní podmínky léčebné pedagogiky.*) Bez rozčilení vychovávati, platí zde za první pravidlo — a to má hluboký smysl, protože nám říká, že *churavý a zneklidněný duch se může vyléčiti a uklidniti jen duchem zcela zdravým a vytříbeným*. To však platí pro každý způsob výchovy. Nejosudnější chybou našeho vychovávání jest, že chceme většinou prá-

*) Srovn. Demoor, *Výchova anormálních dětí*; Altenburg, nakladatel Bonde. Rovněž Heller, *Heilpädagogik*, Lipsko, Engelmann.

vě tehdy vychovávat, až nás samy z klidu vyvede chyba druhého. Teprve až jsem úplně »prost« chyby druhého, mohu jej samotného od ní oprostiti. Proto si musí učitel, který musí hojovati s klackovstvím mladých lidí, dáti především otázku: Do které míry jsem sám ještě v letech klackovských, kterou měrou jsem sám ve vládě ducha nad poruchami tělesné vyrovnanosti?

K tomuto klidnému a usazenému chování učitelovu náleží také zřeknouti se mnohého nadávání a kázeňského okřikování. Nehledě k tomu, že tato mluva trhá sympatický svazek mezi učitelem a žákem, ona tříští také duševní sílu učitelovu a mnohem více nepozornosti způsobuje, než odstraňuje. Kdo neumí třídu zkrotiti svým celým vystupováním, svrchovaným pohledem a soustředěnou vůlí a kdo nedovede klidnými rozhovory nadchnouti vůli k pořádku, ten ať si zjednává potřebný klid tresty beze slov, ale pořádnými a za to se potom vzdá věčného opravování, napomínání a kázání. Stejně jako časté nadávání je nesprávná také prakse mnohých učitelů, kteří chtějí neklid ve třídě přemoci tím, že na žáky zhurta vyjedou, dupají nebo ohromně křičí. Takové prostředky se rychle opotřebují, nejsou v souhlase s učitelovou důstojností, protože ho přivádějí takřka do konkurence v hlučení, která jej snižuje na úroveň žáků a jim způsobuje pomalu mnohem více zába-
vy než strachu. Učitel nechť mluví naopak tím tišeji, čím větší je neklid. Náleží to k pravému »in-

dividualisujícímu« zacházení ve zdravém smysle, aby učitel pro jednoho rušitele neodvracel pořád celou třídu od práce: Ať po takovém mrskne po případě z největší blízkosti zcela individuálním pohledem a vezme si jej, je-li třeba, raději po hodině soukromě k drobnému rozhovoru, místo aby neustále rozdával výtky přede všemi. Ostatně nezapomínejme nikdy, že pravá, hluboce založená autorita není jen funkcí vůle, nýbrž i upřímné lásky: »Kdo chce, aby se ho žáci báli, starej se, aby ho měli rádi.«

SEBEVÝCHOVA. Z toho, co bylo pověděno, je patrné: největší ukázněující silou učitelovou jest jeho samokázeň. Umění poroučeti není umění hlasivek nebo nějaké jiné vnější metodiky — je to umění silné volní koncentrace*) a jejího nechtěného výrazu v chování, ve tváři, v oku. Tu se vyplatí všechno, co člověk věnoval na vypracování své přísné sebevýchovy a co pro ni vnitřně vykonal — tu se trestá neúprosně každé zanedbání vlastního charakteru. Žádným způsobem není v mladých letech na sebevýchovu nikdy pozdě. Začátečník v učitelství, který zpozoruje, že nemá své třídy v moci, nemá sahati k holi, nýbrž k Pay-

*) Právě pokárání na př. musí být volným aktem, všechna osobnost učitelova musí se do něho vložit. »Believe in the moral force of concentrated will«, praví jistý anglický pedagog. K takové koncentraci patří však také, aby se učitel netřástil v neustálém vadění a tím svoje kárání neznehodnocoval.

otově knize >Výchova vůle<*) a má si uložit vážné cviky v tom, aby jeho vůle ovládla jeho tělesné stavy. Vychováváme nejmocněji ne tím, co jiným zakazujeme, nýbrž tím, co sami sobě zakazujeme. Říká se právem: Jen příklad vychovává — vlastní sebevýchova je nejsilnější příklad, třebaže zůstává zdánlivě neviditelná: Děti cítí již první den náš větší klid, naši soustředěnou vůli, naši přesnější řeč.

Jistý znamenitý léčebný pedagog v Německu se postí několik dní v měsíci, aby si zachoval a zvýšil sugestivní sílu své vůle takovými cviky sil. Učitel nechť používá především všeho, co se hne v učebně, aby vyspíval v sebekázi. Ať se zvláště přičiňuje podávati v celém svém chování, také při sedění za stolem, stále obraz osobnosti, jež se přísně drží na uzdě.

Správný střed mezi přísností a mírností nemůže učitel získati žádnými předpisy. nýbrž také jen tím, že dovede ve své sebevýchově rovnoměrně cvičiti a pěstovati obě stránky charakteru, lásku i sílu. Potom se projeví i v jeho styku s dětmi sama sebou správná směs. Bude-li mluviti vlídným tónem, bude přece jen z výrazu jeho očí zářiti energie, jež ukáže dítěti, že dobrota nepochází ze slabosti, nýbrž z vůle, která si je jista sama sebou — a bude-li muset přísně a trestem zasáhnouti, bude v jeho tónu zjevně zaznívati i

*) Lipsko u Voigtländera 1905; rovněž Eymieu, *Le Gouvernement de soi-même*. Paříž, Perrin & Cie.

dobrota srdce, která vychází z vytríbené duše, a podmaní mu dítě nadobro.

Kdopak by vůbec zůstal, tak jak je, když se naň s otázkou důvěrně upírají dětské oči, aby z jeho slov a z jeho tváře vyčtly správnou cestu? A kdo by pak nepocífoval trpce, že náš celý pedagogický výcvik je věnován jediné metodice vyučování a pro vnitřní kulturu vyučující osobnosti mu nezbývá ani slova k pobídce a povzbuzení? Můžeme před dětmi zakrýti, jak málo jsme připraveni, jak jsme ledabylí? Opravdu, v první hodině každého ústavu učitelského by měli být mladí lidé upozorněni na zrádnost hlasu a obličeje: jak se ve znění našeho hlasu ozývá také všecka slabost, všecka hrubost, všecka babskost, v níž jsme si kdy hověli a již jsme se poddali. Každé slovo, které mluvíme, je doprovázeno celým orchestrem spolukmitajících spodních tónů a nevědomky mimikou našeho obličeje — a tyto spodní tóny a tato mimika dementují často to, co pravíme, odhalují rozpor našeho učení a našeho života, kterýžto rozpor nikdo nevědomky hlouběji nechápe než nekonečná, vnímavá, široko rozevřená dětská duše.

Malíř Fra Angelico prý se vždycky modlil, než sáhl po štětci, aby maloval své nebeské postavy. Oč více se musíme modliti my, abychom stvořili živé lidi — jak se musíme očistiti od své nekalosti, abychom v dítěti vzbudili nejskrytější kalost, jak se musíme vzchopiti a sjednotiti s božskou vůlí,

aby naše slovo zasáhlo, co je v mladém srdci božské.*) Modliti se neznamená: »Pane, vzývám tě, abys mého bratra učinil lepším«, nýbrž znamená: »Kčž jsem já lepším, abych svého bratra pro tebe získal.« Kdekoli vidíme jiného vrávorati a klopýtati, musíme se napřed tázati: »Jak to je se mnou, jsem já pevný, ucelený nebo je snad moje polovičitost tím vinna, že můj svěřenec ode mne nedostal žádnou sílu?« Jak oddaně se musíme povznášeti k nejvyšší pravdě, abychom přemohli všecko, co ruší náš smysl pro pravdu! Jak odhodlaně se musíme obracet k nebeské lásce, abychom přerostli nelásku svých nervů!

»Divy tvoří láska,
jež se v modlitbě odhaluje!« (Goethe.)

Moderní člověk jest ovšem příliš odcizen velmi hlubokému smyslu takové rozmluvy s věčnou pravdou, než aby mnohé sladké nebo pověrečné zneužívání modlitby prokoukl a pochopil, že je to podstatou duše, modliti se. Ale zase bude muset začít znova s »Ora«, aspoň v onom čistě lidském smysle, který nás potom povede sám sebou k náboženským potřebám: že můžeme jen tehdy vychovávat, když jednou denně povzneseme své myšlenky k nejvyššímu cíli vši výchovy, všechny jeho požadavky co nejhlouběji uznáme i pro svůj

*) Tomáš Kempenský: »Kdo jiného kárá a zaň se nemodlí, nebo s ním nemá slitování, ten je nemilosrdný nepřítel, nikoli dobrý lékař. nýbrž nepříjemný tlachal.«

vlastní život a sami si slíbíme radostnou poslušnost, již chceme žádati od mládeže. V tom smysle neplatí pro nikoho vážněji než pro pedagoga starý výrok: »Ora et labora!« Bez takové modlitby není pravé práce a živé výchovy.

e) Poznámky k psychologii mládeže se zvláštním zřetelem k letům vývoje.

MODERNÍ STAV DUŠEVNÍ JE PSYCHOLOGICKÝM SCHOPNOSTEM NEPŘÍZNIV. »Kdo chce bližního milovati, musí ho napřed poznati« — tohoto výroku lze užiti i na výchovu. Snaha naší doby po důkladné psychologii mládeže je proto jistě oprávněna. A pro nový základ školní kázně je zahlobování do psychologie školní mládeže zvláště nezbytno.

Ale jak nabudeme takové psychologie mládeže? Což není podivuhodné, že badání o dětech se tak povzneslo právě v době, kdy rozklad nebo přeučenost moderní duše náramně brání dospělým vmysleti se do duševního stavu dětí, do stavu nedotčenosti? Kde trvá náboženská kultura, tam jsou ještě dospělí sami účastni tohoto neporušeného dětského stavu duševního, zůstávají v nich uchovány nejcennější dojmy dětského věku, živý vnitřní život, cit úcty, zážitky lítosti, pokání, nálada člověka stále ještě rostoucího, vnitřně se pořád obnovujícího, jednota vnitřního života; — abstraktní, kritický, hyperintelektuální, sám sebou uspokojený, specialisovaný, moderní člověk

nemůže dítě ani opravdu pochopiti, aspoň ne vlastní hlubiny nitra dítěte, nejvýš vnější jevy. A tak vidíme, jak naše moderní psychologie dětství je zaměstnána skoro jen vnějšími otázkami mladistvé duše a i tam zůstává většinou docela při abstraktech. Výjimky potvrzují pravidlo. Až příliš často slyšeti jest od praktiků stesk, jak málo prakticky upotřebitelného, jak málo skutečných vysvětlení vnitřního života u mladistvých získávají z moderních příruček dětské psychologie.

PODMÍNKY PRO PSYCHOLOGII MLÁDÍ.
Kdo chce opravdu nabýti uschopnění čisti v mladých duších, ten se musí docela přeučiti, musí v sobě vyvinout ponenáhlu orgány, které jsou u moderního knižního člověka úplně zakrnělé. Musí se naučiti docela nově pozorovati, musí začít upíratí hlavu i oči se soustředěnou pozorností na konkrétní lidské okolí. A zvláště se musí přičiňovati o obecnou znalost lidí. Psychologie dětství je nebezpečím, není-li orientována podle všeobecné znalosti duševního života — teprve ta znalost pomáhá k správnému pochopení vyvíjejícího se duševního života. Kdo chce takové všeobecné psychologie nabýti, musí napřed začítí s důkladným sebepoznáním, snad podle těchto otázek: Jaký je můj charakter? Kde jsem přistihl sám sebe u motivů, jichž jsem netušil? Neklesl-li jsem, v čem je toho příčina? Co mě drželo? Co na mě působilo v dobrém i špatném nejvíce? Víím, na jak slabých nohou stojí moje tak zvaná ctnost, jak sobecká jsou

moje obecně užitečná jednání, kolik slabosti je ve zdánlivé síle, kolik si sám namlouvám? Je má »veselá letora« vskutku nejvnitřnější majetek či jen nevyzkoušené pohodlí životní?*) Když člověk v takovém smysle zbystří svoji pozorovací sílu co se týká vlastního života, ať postoupí dál a hledí se vypořádati s duševním rázem užšího i širšího okolí, se způsobem, jak se nitro zevně projevuje, s různostmi a rozpory v charakterech, s reálními možnostmi různých lidí, jak ze svého vrozeného stavu charakteru vyrůstí. Ať také pozoruje ostře tajemství síly u lidí, kteří na jiné vykonávají v dobrém nebo špatném smysle silný vliv. Ať se varuje při té snaze onoho jednostranného chápání, jako by znalost lidí tkvěla v tom, aby se rychle vystihly slabosti jiných; pravá znalost lidí povede spíše k tomu, že zjistí velikou spleťtost charakterů a ukáže nám, kolik dobrého, pochopitelného je skryto i za kroky a jednáními zprvu nepochopitelnými, kolik se najde prospěšného v tak zvaných protivných lidech a kolik nespolehlivosti často v duších velebených atd.

Při konstatování na př. ješitnosti u některého člověka musíme se zase také učit rozeznávat, dávající si otázku: Je zde ješitnost elementem centrálním, motivem všech motivů, či jen průvodným zjevem kvalit jinak cenných a nesobeckých? Co

*) Jediná čtvrt hodinka přemýšlení o nepatrném špatném návyku a o tom, co nám samým i jiným způsobil, poučí nás víc než sto knih. (Coleridge.)

je reálného v tom neb onom charakteru, co vyvábí tu ješitnost? Kde není nic takového?

Celá psychologie dětství nic nepomůže, nejsou-li všechny její různé metody kontrolovány lidmi, kteří se v hořejším smyslu naučili konkrétně pozorovati. Zvláště hromadné ankety mohou vésti k nejnesprávnějším závěrům, nejsou-li vykládány hlubší psychologii, ba již v celém svém uspořádání nejsou pod její kontrolou.

K PSYCHOLOGICKÉMU POSUZOVÁNÍ A PEDAGOGICKÉMU ZACHÁZENÍ V LETECH VÝVOJE. V rámci této knihy nemůže býti ovšem podána úplná psychologie dětství. Chtěli bychom v následujících řádcích učiniti jen několik poznámek k psychologii a pedagogice let vývoje, zvláště chlapeckých let »klackovských«, protože mnohé nesprávné kázeňské metody mají svůj původ právě v těžkosti, jak této fázi mládí vyhověti.

V psychologii věku chlapeckého jest nám se mnoho učiti od Američanů.*) A to zvláště proto, že většina děl amerických autorů o psychologii mládí — zvláště v době vývoje — podává svědectví

*) Tu přicházejí v úvahu především — vedle Hallovy »Adoloscence« — tato díla: Bay Training by J. L. Alexander. Nový York 1912. The Boy-Problem by W. B. Forbush. 6. vyd. Boston. The Pilgrim Press. The Boy Club, by T. Neumann. Londýn 1900. W. Buck, Boys self governing clubs. N. York 1906. Všecky tyto knihy jsou sepsány nikoli od pouhých anketových psychologů, nýbrž od mužů, kteří byli v živém styku s mládeží.

o v s k u t k u k o n k r é t n í m p o z o r o v á n í m l á -
d e ž e . O b j a s n í m e z d e z v l á š t ě p r o z a č á t e č n í k y n ě -
k o l i k s t a n o v i s e k k p s y c h o l o g i i v ě k u v ý v o j o v ě h o ,
p r o t o ž e s t í m ú d o b í m » k l a c k o v s k ý c h « l e t j e n e j -
t í ž e p e d a g o g i c k y p r a c o v a t i . O v š e m s e n e s m í o d
p s y c h o l o g i e m l á d í o č e k á v a t i ž á d n é j e d n o d u c h é
p s y c h o l o g i c k é s c h é m a v ý v o j o v ý c h l e t , j a k o b y
b y l o l z e n a k r e s l i t i t a k o v ý o b e c n ý » t y p m l a d ě h o
č l o v ě k a v e v ě k u p ř e c h o d n ě m « . J a k t a v ý v o j o v á
l é t a n a c h l a p e c k o u d u š i p ů s o b í , t o p ř e c e z á v í s í
r o z h o d u j í c í m ě r o u n a c e l ě m v r o z e n ě m c h a r a k t e -
r u . N e n í z a j i s t ě t a k é ž á d n é o b e c n é p s y c h o l o -
g i e s t a r c ů ; o r g a n i c k ý a d u š e v n í p r o c e s s t á r -
n o u c í h o ž i v o t a m á n a r ů z n é p o v a h y d o c e l a r ů z n ý
v l i v a p ř i n á š í v e l m i r ů z n é r e a k c e . J e d e n s t á ř í m
z m í r n í , d r u h ý z h o ř k n e ; j e d e n z m o u d ř í , j i n ý z d ě -
t i n š t í ; j e d e n s o b e c k ý m b ý t p ř e s t á v á , j i n ý z a č í n á ;
j e d e n r o z v a h y n a b ý v á , d r u h ý j í p o z b ý v á . T a k j e
t o t a k é s v ý v o j o v o u k r i s í m l á d í a j e j í m ú č i n k e m
n a d u š i . P s y c h o l o g i e m l á d í m ů ž e n e j v ý š n a n ě k t e -
r é t y p i c k é p r o c e s y a t y p i c k é r e a k c e u p o z o r n i t i .
A b y s e p a k p s y c h i c k é m u s t a v u j e d n o t l i v ě h o c h l a p -
c e s p r á v n ě p o r o z u m ě l o , k t o m u n á l e ž í m n o h e m
v í c e n e ž p s y c h o l o g i c k é s c h e m a , t o t i ž z c e l a o s o b n í
n a d á n í p o z o r o v a c í , p r o d c h n u t é u p ř í m n o u s y m p a -
t i í a r y t í ř s k o u v á ž n o s t í . N e j d ů l e ž í t ě j š í j e , a b y n o -
v á p s y c h o l o g i e m l á d í k a ž d ě h o p e d a g o g a v ů b e c
h l o u b ě j i p o d n í t i l a , n e j e n p o r o u č e t i , o p r a v o v a t i a
t r e s t a t i , n ý b ř ž p á t r a t i p o h l u b š í c h p ř í č i n á c h c h y b
a p o r u c h m l á d e ž e , t a k a b y n e b y l o p ř i p i s o v á n o

všecko na účet charakteru, co možná tkví jen ve vývojové krizi nebo co je jen neobratným výrazem cenných sil charakterových. Kolik učitelů hned na začátku pochodí špatně, protože považují mladickou vzpurnost, jež jest možná jen jednostrannou a špatně chápanou loyaltou, za revolucionářskou vzpouru a jdou na ni s válečným soudem! Jak důležité by bylo také, kdyby byl učitel větším zahloubáním do psychologické stránky pedagogiky ponuknut k tomu, aby si při dávání censur počínal méně schematicky, aby se vžil více do živých lidí a představil si neobyčejnou rozmanitost duševních stavů, která je skryta za vnějšími výkony nebo neúspěchy jeho žáků.*)

V naší době se jeví sklon sváděti kritickou periodu mladistvého věku, tedy asi dobu od 13. do 18. roku, více nebo méně jenom na moment pohla v n í a pokládati onu periodu prostě za »k r i s i p u b e r t y.« To je zcela jednostranné a při nejmenším nedovolené zevšeobecňování zvláštních případů. Zpravidla je to mnoho velmi různých činitelů, jež jsou původci poruch v rovnováze a revoltující nálady tak zvaných klackovských let. Hlavní efekt všech těch nově vystupujících čini-

*) Řadu náležejících sem výtečných psychologických studií na základě mnohaletého oddaného pozorování uveřejnil prof. W. Münch v »Zeitschrift f. Päd., Psychologie und experimentelle Pädagogik: 1. »Žákovské typy«, 12. ročník, seš. 1. a 2. dále »Zur Psychologie der nichtversetzten Schüler«, 13. roč., seš. 1.

telů je především ten, že se ti mladí lidé odtrhnou od jednoduchých, jistých a cílevědomých instinktů a citů dětství, aniž sami vědí, kterým novým cílům a úkolům vlastně ty temné popudy slouží, jež nyní nabývají moci nad jejich duší. Odtud právě je u nadaných a živých mladistvých osob ta diskontinuita, ta zdánlivá »moral insanity«, to překvapující ustávání navykklých impulsů — samé to tendence, které jsou patrně jen v tom svorné, že způsobují zřejmě protiautoritní náladu, jež se projevuje buď v trpném odporu nebo v útočném protivení. Nic není pro vychovatele mládeže důležitějšího, jako aby tuto protiautoritní náladu správně interpretoval — totiž jako první výbuch budoucího mužství a ne jako pouhou klackovitou a zlomyslnou zpurnost proti lepším vlivům. První fáze mládí je věnována přizpůsobení nejjednoduššímu okruhu životnímu, při tom přijetí základních zkušeností z minulosti; podle toho jsou instinkty a city tohoto věku; s dvanáctým rokem počíná se jeviti v celé bytosti mladého člověka nutnost přizpůsobiti se většímu životnímu okruhu: příprava na lidskou společnost, na činnost vůle, na vlastní odpovědnost a na vlastní založení rodiny — je potom div, že se tu dostaví právě u živých a vyhraněných povah napřed jisté agresivní chování k řádům a citům prvních let mladických? Což se zde nekoná nutný a důležitý proces, jež sice lze mírniti, s jehož tvrdostmi a extravagancemi se však nesmí zacházeti se stanoviska školometsky moralisujícího?

Můžeme hlavní činitele této krise ve vývoji takto definovati:

- 1. Moment sexuální.**
- 2. Náhle s neobyčejnou silou vystupující instinkty sociální.**
- 3. Činná energie životní, do života zasahující vůle budoucího muže.**
- 4. Charakterový živel základního významu: mužná samostojnost a samostatnost.**

Vidíme-li, jak neobyčejně prudce a přepjatě se často projevují tyto tendence, chápeme tvrzení Stanleje Halla, že mládež v těch letech prodělává zkráceně vývojové fáze lidstva: nezkrocenou aktivnost divochovu, uzavřenost primitivnější formy společenské s jejím úplným podřízením jedince celku; heroickou samostojnost antického charakteru.

Vyjádření St. Halla nutno však označiti za něco umělého a vlastně také za nepotřebné; extravagance, s níž se všechny ony tendence uplatňují, vysvětlí se mnohem jednodušeji tím, že jde prostě o nové funkce, jež si mohou na organismu vybojovati místo, jehož potřebují, jen přepjatým občas a explosivním uplatněním.

V dalším si těch hlavních příčin vývojové krise mladistvých, jak zde byly krátce sestaveny, všimneme ještě trochu podrobněji.

O s e x u á l n í m momentě jsme pojednali již v 11. kapitole této knihy (str. 165). Rovněž jsme promluvili o s o c i á l n í p s y c h o l o g i i mládí

již při svých sociálně-pedagogických námětech (str. 102). Budiž zde ještě jednou poukázáno na velmi významnou funkci této »sociální periody«, spojití výbušný skoro pud po samostatnosti u mládeže se vřaděním do lidského společenství života. Tím důležitější je ujmouti se této sociální organizace chlapců a postarati se, aby se při ní uplatnily nejlepší živly. Budeme-li chlapce nutiti, aby své sociální potřeby ukájeli tajně, převezmou při tom vedení živly špatnější. Není tedy snad většího pedagogického přehmatu než zakazovati žákovská sdružení. Sociální potřeby jsou proto zde, aby neohrabaného mladíčka civilisovaly — ponecháme-li je sobě samým nebo proti nim dokonce budeme válčit, přispějí jen k tomu, aby všechno klackovité zdvojnásobily a upevnily. »Z banditů třeba nadělati rytířů«, praví Forbush.*)

Obzvláště důležitým a od pedagogů často nechápaným činitelem mladického klackovství a mladické kriminality je neobyčejně zvýšený pud po a k t i v n o s t i. Mnozí pedanti myslí, že ten pud je vlastně nepřátelským principem proti dílu vychovatelovu, kdežto rozchod s receptivním toliko chováním, neurčitá a bouřlivá chtivost iniciativy a zasahování do světa vnějšího je prvním

*) I pro správné zacházení s citem pro čest je znalost tohoto období velmi důležitá. V těchto letech nechce býti chlapec od rovesníků blamován, váží si velice u učitele, promluví-li s ním při napomínání s o u k r o m ě. Později se vyvíjí spíše osobní cit pro čest.

projevem osobního charakteru a tvořivé vůle. Mnohý chlapec vytluče okno, jen protože temně cítí »Na počátku byl čin« — týž chlapec by stejně spravil rozbitou svítilnu, kdyby to bylo spojeno s odvahou a námahou a dělalo to dosti hluku. Hall svádí proto právem velký díl mladických deliktů na »špatně řízenou aktivnost«. A ne zcela neprávem podotýká soudce Lindsey: »Chlapci, kteří neumějí udělati nic zlého, nemají většinou ani energie dělati dobré.«

Ujasníme-li si, kolik pokušení z nitra i z vnějšku se k tomu spikne, aby učinila člověka p a s i v n í m, můžeme to jen pochopit a pozdravit, že mladický pud po činném zasáhnutí do života vystupuje s velmi velikým vynaložením napjaté průbojnosti.

Pro pedagoga vyplývá z poznání vylíčeného zde duševního stavu, aby s energií, která se projevuje klackovsky, hleděl zacházeti co nejméně jen r e p r e s i v n ě a raději jí opatřoval co nejvíc příležitosti k s p o ř á d a n é e x p r e s i — v produkční práci, fysické činnosti a konečně zvláště tím, že učiní školní kázeň cvičištěm pro samostatnost chlapců.

Bude také způsob trestů voliti co možná tak, aby se za delikt pykalo nějakým pozitivním výkonem nebo prací pro jiné.

Konečně ještě slovo o elementě mužské s a m o h r d o s t i jakožto činitelky v krizi vývoje mladistvých. Také zde máme před sebou velmi důležitou složku silné osobnosti zralé k životnímu boji. Jde o základní konsolidování charakteru, »jenž je

sám se sebou v souhlase«. Také tento pud po samohrdosti jeví se ve svých prvních hnutích ovšem neobratným a přepjatým, ba zdá se na čas, jako by se při něm mysl zatvrzovala; tvoří se ona chlapecká necitelnost, ono stydění za něžné a srdečné city, které staví vychovatele často před hádanku — nesmí se však zapomínati, že právě v tvrdých povahách, jež vychovateli činí práci nejtěžší, většinou tkví nejlepší materiál pro vytvoření charakteru. Chlapec se modlí v těchto letech: »Pane, děkuji ti, že nejsem tak hodný jako onen.« Výrok Schillerův: »Od dívky se pyšně odtrhne hoch«, platí i v tom smysle, že v těchto letech všechna něžnější hnutí se pokládají za podezřelá již proto, že jsou zvláště vyvinuta u dívek. Muž je opakem dívky — tak se v těchto letech definuje. Tuto krizi nutno hodnotiti v jejím zvláštním významu pro vytvoření charakteru. Či není nesporno, že slabší stránky duševního života potřebují rozhodně základu železně pevného, nemají-li se státí rozkladným živlem ve vnitřním životě? V této době, kdy si chlapec sám nerozumí, potřebuje dvojnásob laskavého vůdce, jenž mu dá znáti, že mu lépe rozumí než on sám sobě a že věří ve vítězství dobra v něm.

Kdo si představí svrchu naznačenou vývojovou krizi u mládeže, uzná, že není nic osudnějšího, než na mladé lidi v těchto letech rozdrážděnosti a rozmanitého neklidu přicházeti s tyranskou represí a hlídačskou nedůvěrou. Raději se musí

jejich dozrávající bytosti prokazovati čest, i tam, kde jejich nároky se jeví snad nehotovými a a nespořádanými — takové rytířské zacházení je chrání nejlépe před mocí toho, co je v jejich bytosti nevyrovnaného. Mladý člověk se nemůže nikdy zbaviti podmaňující sugesce, že se s ním jedná jako s dospělým. Velmi výstižně praví Stanley ve své autobiografii (něm. vydání v Mnichově 1911, sv. I, str. 51):

»Chlapci jsou zvláštní bytosti — nevinní jako andělé, hrdí jako knížata, smělí jako hrdinové, ješitní jako pávi, umínění jako osli, rozpustilí jako hříbata a dráždiví jako mladé dívky. Mnoho lze dosáhnouti dobrotou — nezasloužená tvrdost je skoro vždy zničí.«

Mocných expansivních a samohrdných sil, jež činí mládež v letech vývoje zpuřnou a nevyrovnanou, nesmíme nedbati a špatně s nimi zacházeti, nýbrž hledět je zduchovniti a zvnitřniti. A zvláště: Použijme utajené charakterové energie k tomu, abychom to, co je nevázané a odbojné, ukázali. Ve známém ochranovském klukovském románě »Gottfried Kämpfer« se praví o jistých těžko ovladatelných charakterech chlapeckých:

»Takové mladíky násilím vůbec nezkrátíš; oni se musejí naučit sami se krotit, k tomu mají svou vlastní charakteristickou sílu a vrozenou svoji vůli. Tady se může povzbuzovati, doplňovati, ale nesmí se chtít prostě přetvořovati. Dobrý vychovatel bude moci z chyb poněkud vyvinouti ctnosti, tím že vzbudí cit pro čest a zbystrí svědomí — o mnoho více netřeba, ale to neúnavně!«

Vychovatel, který ve smysle předcházejících úvah správně vykládá neučlánkovanou mužnost svých chovanců, který tedy ví, kolik cenných charakterových sil často vězí právě za rebelií a za divokými kousky a kolik bezcharakternosti se často skrývá za podajností, najde sám od sebe správný způsob, jak zacházeti s tím těžkým stupněm věku. Bude věděti, že se netřeba báti o ničí charakter více než o charakter chlapce, který je ve 14 letech hotový gentleman — kdo nebyl dobrým Indiánem, z toho nebude obyčejně také žádný pořádný a spolehlivý gentleman. Nepřidrží-li se tedy učitel podle toho vnější stránky chování u mladých klacků, nýbrž apeluje na hlubší vůli k mužnosti, která za veškerým temným vzpíráním a nevázaností se ukazuje, definuje-li jim podstatu pravé mužnosti hlouběji a sám nikdy neztrácí pevného postoje, tak také pozná, že mladí lidé konec konců nikterak nejsou antiautoritní stůj co stůj — oni žádají jen nového způsobu vedení: musí jim člověk jako starší spolubojovník domluviti, aby měli rozum. Mladí lidé jsou zajisté v období uctívání hrdin — ale jen ten jim zůstane hrdinou, kdo se nevtírá školometsky a nedává v sázku svůj klid a důstojnost popudlivou četnickou pedagogikou, nýbrž dovede působiti s výše zralé a v sobě ucelené mužnosti.*)

*) Velmi mnozí vychovatelé se dopouštějí tohoto chybného závěru, osudného pro svoji veškerou práci: Zpozorují intenzivní odpor silné mládeže proti všem ctnostem,

Takovou důstojnost lze docela dobře sloučiti s humorem a příležitostnou účastí na mladické rozpustilosti. Plukovník Parker si přál »stolice pro humor« na universitě v Chicagu. A právě křesťanští vychovatelé nemohou ani dosti dbáti výroku Fénélonova: »Když si dítě dělá o ctnosti smutně chmurnou představu, kdežto se mu svoboda a nevázanost ukazují v příjemné podobě, tak je všechno ztraceno, každá práce marna.«

Člověk, který má pevný postoj a k němu má vychovávat, musí nepevným dát cítiti, že jeho důstojnost a jeho vyrovnanost netkví snad v tom, že je z kamene, nýbrž v tom, že má více převahy vůle. Musí svým chovancům dát znáti, že i on má v sobě »elektřinu«, ba snad ještě mnohem silnější než oni, že však jest elektrotechnikem, krotitelem svého temperamentu. Jen ten pedagog bude hluboce působiti, který nepředstavuje jen vrozenou korektnost, nýbrž sám v sobě nosí všechno lidské, ale zároveň dovede s královskou jistotou vládnouti nad všemi oněmi temnými mocnostmi. Jediné od něho vychází vskutku povznášející působení na dorůstající a

jež jim dospělí vnucují, a soudí z toho na antimorální směr, nevidí však, že titěž mladí lidé mají velmi silné a nadějně ctnosti vlastní — vyňaté jen z jiného kodexu, než jest kodex dospělých. Pedagogické umění záleží v tom, aby se na tento primitivní kodex navázalo a aby se dále organicky zdokonalovalo. Téma »Kdo je pořádný chlapec« dává výbornou příležitost k takovému zdokonalování a dorozumění.

nedospělé, je to tak, jako kdyby promlouval ke svým chovancům povzbudivě: »Ukáži vám cestu z vašeho stavu k svému, já v sobě nosím také vaši povahu, ale při tom to vyšší, co ji přemáhá a k čemu vy máte dospěti.«

Co se týká v ý v o j o v ý c h l e t ž e n s k ý c h, platí pro ně totéž všeobecné hledisko, které jsme vytyčili pro posuzování »let klackovských«: Třeba dovésti za četnými extravagancemi, střídáním nálad, tajnůstkami, podrážděností poznati cenné základní síly ženské přirozenosti, jež temně o vyjádření usilují, působí proti sobě nebo se projevují ve formách, které svému vlastnímu smyslu odporují; nelze tedy onomu celému nevyjasněnému chování čeliti moralisující korekturou, nýbrž ideálem opravdu ženské bytosti, který se v rysech a úkolech co možná konkrétních před mladé dívky postaví. Slovo »ladylike« nevyčerpává toho ideálu, ale podává první můstek, jak zúrodniti plastické síly dospívající ženské přirozenosti představou uvědomělé ženskosti.*)

Objasnili jsme svrchu silnou změť nejrozmanitějších životních tendencí u hochů. U dívek přistupuje k tomu, že již erotická sféra jest mnohem bohatší rozpory a komplikacemi než u pokolení mužského. Eva a Marie, moment erotický a mateřský, se prou stále o převahu a zase obě tyto

*) Výborné pokyny, i pro nekatolíky, podává kniha J. Stewarta »Výchova katolických dívek«. Herderovo nakladatelství, Freiburg v Br.

základní tendence samy rozcházejí se často každá v docela jiném způsobu citu, každá podle ostatních duševních sil, jež zastihnou: V e r o t i č n o s t i se střídá ješitnost, něžnost, blouznění, vášně, neklid; ze sféry m a t e ř s k é h o cítění zase, z velkého pramene obětovnosti pochází soucit, oddanost, zádumčivost a často hluboká tajemná zralost — jen se tohle všechno spolu míchá bez porozumění, bez organisování a bez vytríbení; odtud pocit nestálosti, silná touha po družnosti v těchto letech; dívky mají většinou názory svých přítelkyň — jedna se přimyká k druhé; hluboké samostatné city a impulsy jsou v této fázi velmi řídké.

Velikým nebezpečím zrovna v těchto letech je proto takový životní a světový názor, který tuto neurčitost takřka ustaluje a ze vtíravosti smyslných popudů a stavů dělá novou životní filosofii. Co se jmenuje »moderní názor na život«, ona směs panteistické neurčitosti, mlhavé náboženskosti, vlastního kultu, bezúčelného blouznění a obšťastňování lidstva, to má nejčastější podobnost s obrazem světa, jaký mají žabky, a je proto proti stavu těchto let protiváhou, nad níž si nelze mysliti nepotřebnější. Čeho mladé dívky právě teď nejvíce potřebují, to je p ř í s n ý, n e d v o j z n a č n ý n á z o r n a ž i v o t, který do toho chaosu impulsů přináší ř á d a j a s n o s t, který však nikterak toliko střízlivě nemoralisuje a neschematisuje, nýbrž strhuje k sobě všechny vyšší síly niterní, jim o sobě samých zjednává jasno, precisuje je a do-

dává jim charakteru a důslednosti. To však nevykoná panteismus, nýbrž jen křesťanské náboženství nebo aspoň — jako v židovské oblasti kulturní — čistá a vznešená víra v Boha.

Toto zakročování musí pak býti doplněno přiměřeně přesným, organisovaným životním řádem, jasným rozdělením a pořadem odpovědností, který onen duševní pořádek takřka ilustruje a nacvičuje.

A dále by mělo býti ono duševní zakročování podporováno n á v o d e m k p e v n ý m m r a v ů m, symbolům vědomého ženského citění a přesné a neochvějné mysli. Takové mravy jsou zároveň velkou ochranou proti ženské i m p u l s i v n o s t i. Ale ony by neměly být zvenčí vnučovány, nýbrž za součinnosti nejlepších živlů stanoveny, co do vnitřního významu objasněny a za »standartní« uznány.

Veliký rozdíl charakteru chlapeckého a dívčího v posledních letech vývoje záleží v tom: Chlapci jsou komplikovaní a plní diskontinuity, pouštějí se do jednání, která s jejich charakterem vůbec nesouvisí a která žádné další škody pro charakter nemají. U dívek všecko těsně souvisí — učiní-li jediný nesprávný krok, tak se až příliš často morálně úplně zhroutí a počínají si jako slabomyslné. Ale právě proto, že jsou tak sensitivní a že jediná nesprávná akce jim může tak podraziti nohy, můžeme tím, že je n a v y k á m e správné akci, pořádku a kázni, také nepoměrně

silně působit na jejich charakter a proto je součinnost pevných životních zásad a spořádaných mravů takového významu, aby je v jejich nejlepší podstatě upevnila.*)

ZNALOST DUŠE A EXPERIMENTÁLNÍ PSYCHOLOGIE. Procházíme ve své kultuře údobím, v němž se přírodovědecká metodika, pyšná na všechny své triumfy v poznávání vnější přírody, pokouší zachytiti »experimentálně« i jevy vnitřního života. Pokusným vyvoláváním a pozorováním vnějších známek a projevů vnitřního dění a vnitřních stavů lze zjistiti mnoho zajímavého. A přece se vlastně opakují jen dávno známé věci v terminologii laboratoře. Ostatně se tu však mnohem více očekává a slibuje. Kdo opravdu myslí, že se z těchto metod přiblíží k hlubším otázkám duševního života, má jistě buď velmi povrchní názor na povahu těchto problémů nebo vězí v docela

*) Nelze dosti zdůrazniti, že se má instinkt zachovalosti, který jest uložen hluboko ve fysické i psychické přirozenosti ženině, vším tím utvrzovati, co nazval Pestalozzi »vnějšími známkami počestných mravů.« Neboť právě tak, jak hluboký vliv mají na dívku v celé její podstatě nejmenší její poklesky, tak je ji také možno správně řízeným vnějším chováním znamenitě povzbuzovati a posilňovati v jejím nejlepšímu chtění. »Všecky moje zkušenosti mě poučily«, praví Pestalozzi, »že navykání pouhé obratnosti ctnostného života nekonečně více přispívá ke skutečné výchově ctnostných dovedností než všechno učení a kázání, není-li spojeno s výcvikem těchto dovedností«. Poznání zde vyslovené patří v čelo veškeré péče o ženskou mládež.

fantastických ilusích o psychologickém dosahu pokusné metodiky.

Je přece v ě c n ě zcela vyloučeno, že nám pokusná metoda může kdy pověděti něco o hlubší psychologii vyššího a nižšího života v člověku, o pokušení a přemáhání, o vášni a vykoupení, o základních motivech charakteru, o vlastních hádankách nepravdivosti a sobeckosti, o propastech sebeklamu a ješitnosti.*) Což není charakteristické, že ve všech těch objemných pojednáních, která byla uveřejněna empirickou školou o lidské vůli, nikde nenajdeme ani slova o nejzajímavější a pro výchovu nejdůležitější skutečnosti volního života, totiž o onom základním rozporu, jež sv. Augustin nazývá »nemocí lidské vůle« a jež ve svých vyznáních s tak hlubokou psychologií popisuje? V základních otázkách duševního života jsou zajisté opravdu znaleckými »empiriky« jen ony velké duše, které skutečnosti duševního života — překážky a jejich překonávání — ve zmocněné formě v sobě samých prodělaly a které tedy mohly své výpovědi o duševním životě pronést z nejiným nějšího styku s těmi skutečnostmi. Žádná laboratorní moudrost nemůže tedy naše sebepoznání

*) Co bylo podle dřívějšího chápání dáno jen lidem, jež jmenovali »jasnovidci«, jako výsledek vznešené a vzácné intuice, bohaté životní zkušenosti, těžkých vnitřních bojů, hlubokého sebepoznání — to myslí dnes každá mechanická liara, že objeví pomocí náčiní vědecké metody.

tak hluboko podnítiti a objasniti jako psychologická vysvětlení, jež pocházejí od oněch vpravdě »experimentálních« psychologů. Čím více si to uvědomíme, tím více také poznáme, jak omylné a jak málo exaktní je přece vlastně moderní přenášení pojmů »empirické« a »experimentální« na metody novější tak zvané exaktní psychologie.

Pokusná psychologie přece není vůbec schopna hlubší duševní jevy skutečně »experimentálně« tak vyvolati, jako třeba fysika pořizuje libovolně pochody elektrického výboje — co uměle vyvolati lze, to jsou nejvýš nejjednodušší funkce volního napětí, výpovědi, memorování, sdružování atd., kdežto hlubší duševní zkušenosti, jako na př. závist, žárlivost, vášně, vnitřní boje, vinu, lítost, regeneraci nelze nikdy uměle vzбудiti a proto také ne ve smyslu exaktní vědy experimentálně zkoumati.

Ale ani hlubší činitele jmenovaných jednodušších duševních jevů se neprojevují způsobem empiricky a exaktně poznatelným a nelze je tudíž rovněž pokusně zkoumati. Tuto mez pokusné metody možno zřetelně konstatovati při bádání v »psychologii výpovědi«. Neobyčejně rozsáhlé a všestranné pokusy, jež byly v tomto oboru provedeny, posvítily na nespolehlivost lidské výpovědi způsobem velmi frapantním a také pro etickou výchovu zajisté nejvýš poučným. A přece jsme se při tom o vlastní psychologii nesprávné výpovědi dověděli uboze málo. Ukázalo se nám,

jak velice my všichni vědomě i nevědomě nesprávně vypovídáme — ale o duševních stavech samotných a charakterových tendencích, jež se za tímto nesprávným vypovídáním skrývají, o tom se nám všemi těmi pokusy nijak nedostává poučení.*) A proto se také pedagogické náměty, jež se na ony pokusy navazují, nedostanou dál: nemluví z nich žádná živá představa o tom, jak hluboko je zájem o nesprávnou výpověď v lidské duši zakořeněn a jak hluboko proto k samým kořenům charakteru musí proniknouti protivné působení, aby přemohlo vůli ke lhaní, která stále a stále proniká z nespoutaných životních pudů a nezřídka i z nejlepších sklonů člověka.

I hledí nová škola zachrániti ideu »exaktní« psychologie tím, že zařídila vedle tak zvané experimentální práce rozsáhlý systém dotazníkový, k čemuž přišly první podněty od americké velkovýroby dětských anket. Starbuckova psychologie náboženství je na takových anketách o konversích atd. založena. Meumann vykládá o svých anketách týkajících se na př. ideálů mládeže na nejrozličnějších stupních věku.)**

***) Tím se také zabývá na př. moderní psychoanalýsa — třebaže její výklady jsou ještě beze vší vědecké kázně.**

****) Ankety o ideálech dětí patří vůbec k nejpovažlivějším přehmatům celého pokusnického hnutí a jsou známkou zcela nedostatečné znalosti duše mládeže. Především má mládež vůbec teprve v pozdějších fázích touhu po tvoření ideálů, Desíletý hoch na př. naprosto netou-**

Mezi stoupenci exaktní psychologie se očekávají ještě velké věci od této výzkumné metody. Já se stavím ke všemu tomu s největší skepsí. Především se mi zdá, že se zde může exaktní metoda vztahovati přece jen na zcela vnější věci, totiž na hromadné a spořádané s b í r á n í výpovědí. Při tom se mocně rozvine vědecký aparát s mnohými čísly, rubrikami a křivkami, který tolika moderními lidem náramně imponuje. Ale což nezáleží vlastní psychologická výzkumná práce teprv ve vysvětlování nasbíraných výpovědí? Takové vysvětlování však vyžaduje — aspoň při všech těžších vnitřních problémech — mnohem víc než pouhé mechanické sestavy, totiž hlubokou psychologickou intuici, kterou nelze nahraditi žádnou toliko mechanickou metodou. O tomto významu správné interpretace výpovědí mladistvých mají, jak se zdá, mnozí zastánci anketo-
vé metody ovšem jen málo potuchy — přehlízejí často docela psychologickou pravdu, kterou shrnuje soudce mladistvých Lindsey v tato slova: »Co chlapec říká, je zřídka všecko, co myslí, a co dělá, jest jen docela slabou známkou toho, co je.« Tato pravda je ve Starbuckových zprávách o konversích zarážejícím způsobem přehlédnuta; při mnohých z jeho mladických výpovědí máme neo-

ží podobati se bytosti, která je mimo něj. Je nedůvěřivý k jakémukoli vtírání vyspělého života. Chce svého mládí užít, všecko ostatní přijde později. Slavnostní vyptávání na věci, jichž ani necítí, podporuje jen velikášství a vnitřní nepravdivost.

dolatelně pocit, že si je mladí lidé všelijak smyslili nebo z traktátků opsali; vsadili bychom se očkoli, že Mr. Starbuck sám nemá za sebou žádné mnohaleté nábožensko-pedagogické prakse. Rovněž Meumann přehlédl nejspíš hořejší pravdu, zdůrazněnou od Lindseye. To vyplývá jasně z jeho otázek o ideálech mládí a z důsledků, jež odtud odvozuje. Jako by takový mladíček na anketní otázku po svém životním ideálu nebo vzoru dovedl vsutku spolehlivě odpovědět. On o tom lže buď vědomě nebo nevědomě. Zvláště ve věku vývoje je sebepoznání mladých lidí úplně nevyvinuté a zase velmi intensivní je touha po póse před sebou a před druhými nebo snaha přizpůsobiti se bezhlavě dospělým. Jako se sicilský loupežník modlí své »Ave Maria«, tak dává nejhorší kluk při takových anketách školáckou odpověď. A dívky se v přechodném věku často tak přizpůsobují citem, že nejhlubšího mínění svého srdce ani neznají, ani nemají chuť jíti s ním na veřejnost. Stejně je v jistých chlapeckých letech velmi rozšířeno, že skrývají to, co skutečně v srdci míní, a že se stavějí hrubšími, nežli jsou. Nemám o tom žádné pochybnosti, že mnozí z těch, kteří v anketě udali nízký nebo materiální ideál životní, jsou ve skutečnosti idealisty a že romantikové ankety jsou ve skutečnosti často mazanými realisty.

Pokládám toto celé anketářství — jakmile se věnuje hlubším otázkám duše — za h r a č k u bez hlubší ceny pro poznání a používal bych této me-

tody badání o dětech jen v docela vymezených případech a jen mezi dětmi, jež dlouho důvěrně znám. V celku porušuje takové vyptávání přímo duševní stud a působí rozkladně na nejlepší city.*)

Že exaktní páni psychologové na ty pochybnosti sami ani nepřišli, to ukazuje ostatně zřetelně, jak toto usilování, zůstatí stůj co stůj exaktním a experimentálním, vede k velmi nevědeckému v hlubším smysle pojmání toho problému. Býti vědeckým, to však znamená, dosah vlastní metody nepřeceňovati, zvláštní povaze každého problému důkladně vyhovovati, přesně a opatrně si všímati pramenů chyb a nejistot ve zjišťování skutečností v určitém oboru. To právě schází však na mnohých místech »pokusné psychologie mládeže« — z nedostatku skutečně konkrétní psychologie mládeže. A tím přicházíme k jádru věci: Není postačující psychologie mládeže na podkladě exaktně-experimentálním. Metody dosud vybudované mohou platiti jen za velmi omezené m e t o

*) Již na jiném místě bylo vytčeno, že je mnohem nucenější a spolehlivější metoda, jak nahlédnouti do psychy mladistvých, totiž příležitostné rozhovory o životních otázkách, při čemž v živosti debaty mnohem jasněji se projeví pravá mínění a pružiny než při slavnostních inkvisicích, jejichž celým aparátem se děti dělají nepřírozenými a jsou sváděny k tomu, aby svým soudům a citům přikládaly přemrštěnou váhu. Jistě se s mládeží zřídka zacházelo nepsychologičtěji, než jak to činí zastánci pokusné psychologie!

d y p o m o c n é a to ještě jen pro určité didakticky závažné otázky, nikoli však centrální problémy vlastního života duševního. Psychologické poznatky základní důležitosti se takovou »vědeckou« cestou vůbec nezískávají. Jistým velmi nevědeckým, protože podstatu příslušných problémů zneuznávajícím ilusím akademické psychologie nelze ani dost důrazně čeliti. Čeho se všichni oni učenci se svými mechanickými metodami chytají, to přece není živoucí člověk, nýbrž »homunkulus« vyrobený v retortě. Poznati živou duši, to vyžaduje vrozeného nadání právě tak, jako všechny jiné obory badání, a vyžaduje to ještě nadto docela jiného uspořádání duše, nežli je učenecké, totiž věnování zřetele konkrétnímu životu a konkrétnímu člověku, bohaté životní zkušenosti, mnohaletého intensivního styku s mládeží různých vrstev lidových*), živého zájmu o cizí vnitřní život, zvlášť vyvinutých vzpomínek na vlastní mládí a konečně — las but not least — vlastního vnitřního života, naplněného živými kontrasty, a důkladného sebepoznání. Jen ten, u něhož jsou tyto podmínky poněkud splněny a jenž chodil do školy k pravým empirikům a klasikům znalosti duše, velikým osobnostem náboženství, ten přispěje ke vzbuzení a prohloubení pravého psycho-

*) Nejlepší díla z psychologie mládeže v americké literatuře pocházejí od učenců, kteří po léta organizovali uličníky v chlapecké kluby. Takové dojmy našim experimentálním učencům scházejí!

logického poznání a přinese praktikovi skutečnou pomoc. Kolik jemného a plodného psychologického poznání duše mládeže podávají v tomto smysle na př. svrchu citovaná pozorování myslícího a laskavého vychovatele, jako je M ü n c h — pravá to oasa v nepřehledné pokusně-psychologické literatuře, v níž se najde tolik plev a tak málo zrna, tolik laboratoře a tak málo živé duše a živého postřehu! Ostatně ještě dobře, že vidíme, jak se myslícímu učitelstvu podle všeho víc a více otvírají oči, že z této nové psychologické metody mnohem méně pochází, než se čekalo, že ona mnohem více slibuje, než dovede splniti, a že zvláště její stále velmi naivně se prodírající nárok, býti jediné důkladnou a vážnou badatelskou metodou v pedagogice, musí se označiti za zcela prázdnou smělost.

Učitele a učitelky nelze tedy dosti důrazně upozorniti na to, kolik nevědecké nekritičnosti hledíc k dosahu pokusných metod, jak málo opatrnosti ve zjišťování pramenů chyb v těchto metodách a jak mnoho lehkovážnosti v závěrech se vyskytuje právě v oboru této nové vědy, jejíž zastupci se namnoze pokoušeli, exaktnost své badatelské metody povýšiti nad všechny jiné psychologické jistoty. Ve všech skoro pracích těchto empiriků se obtíže objektivního zjišťování v oboru psychologie zcela osudně podceňují — protože se prostě nevidí, jak mnohostranně i nejjednodušší duševní jevy, na př. únava, jsou určovány pozadím duše a proto je může správně chápati jen ten, je-

hož vnitřní zkušenost a intuice dovede do toho pozadí vniknouti. Při složitějších problémech se-
lže ta metoda úplně. To platí na př. již pro tak
zvané z k o u š k y i n t e l i g e n c e. Co ostrov-
pu bylo vynaloženo, aby se tyto zkoušky tak za-
řídily, aby se mohl získati objektivní obraz o
stupni žákovy inteligence! A přece, do jak těž-
kého klamu se musí každý zaplésti, kdo neví, že
intelektuální výkon člověka je mnohem složitější
problém a mnohem intimněji závisí na všech ostat-
ních duševních funkcích, než si mechanikové ex-
perimentální školy představují.*) Co pokusník

*) Stejně pochybnosti platí pro tak zvané »psycholo-
gické a psychotechnické porady pro volbu povolání«. Titul
zní velmi exaktně a je přece duchem nadobro nevědecký,
protože se povaha problému zneuznává a v celé své obtíž-
nosti podceňuje. Jako bychom mohli umělými pokusy sta-
noviti schopnost k určitému povolání! Skutečnou schopnost
k povolání a výkonnost v něm závisí na hluboko utaje-
ných morálních vlastnostech a na stejně hluboko skrytých
sklonech, jež zase často mají svůj kořen ve schopnostech,
které se projeví teprve při živém, celou duši strhujícím
úkolu. Má někdo dispozice pro lodivoda, protože pokus
zjistil duchapřítomnost? Kdopak může říci, že on oné schop-
nosti v povolání dovede také užít i? Nevytvoří živé vědo-
mí a upřímná láska k námořnictví více duchapřítomnosti,
než jí může zaručiti vloha i k nejrychlejším asociacím,
jsou-li její hlubší základy neznámy? A není to svrchovaně
důležitá skutečnost, že právě hluboce založené povahy
možno jen s k u t e č n ý m ú k o l e m, nikoli však hrou pod-
nístiti, aby vydaly své nejvnitřnější síly? Toto mechanické
udělování porad pro povolání jest opravdu vrchol rationa-
listického poblouzení!

oněmi metodami při nejlepším může zjistiti, to je školní intelligence, jejíž výkonnost se se skutečným množstvím intelligence u určitého člověka nesmí nikterak ztotožňovati. Vpravdě intelligentní dítě na př. je zajisté příliš »intelligentní«, než aby se namáhalo, nejde-li o úkoly, jejichž velikost a význam mu bijí přímo do očí. Jsou žáci jejichž intelligence je za celé školní doby takřka v polospánku a začne fungovati teprve v povolání, které se jim líbí, nebo se projeví po těžkých osobních zkouškách. K jak zlým omylům vede nedbání toho, co jsme řekli, to lze poznati z Meumannových omylů co do intelligence lidu. On ztotožňuje inteligenci školní s inteligencí vůbec, on nevidí, že intelligence dítěte z lidu směřuje především k překonání skutečných obtíží životních a že je odvrácena od abstrakt, kdežto u dětí ze zámožných vrstev je tomu právě naopak. Dítě z lidu odpovídá na otázky, jež se týkají skutečného života lidského, většinou mnohem inteligentněji nežli vzdělané dítě, jehožto intelligence vyceповaná knižní moudrostí je v životních otázkách často docela »hloupá«. A naopak. Na jiném místě myslí Meumann, že může z fakta, že děti z obecné školy volí převahou hmotné ideály, souditi, že tyto děti jsou smýšlení hmotařského. To je docela nesprávné. Chudé dítě bude často právě tím víc toužiti vydělávat peníze, čím mělo hroznější dojmy o nouzi svých rodičů a čím víc má srdce pro rodinu. Zámožné dítě, jež se přiznává k roman-

tickým ideálům, činí tak často jen z pósy, pro přizpůsobení nebo z neznalosti života — závěr na jeho charakter se z takových vyznání tvořiti nemůže.

Velmi charakteristický pro přeceňování pokusné metody při zjišťování fakt v psychologii mládeže je také pokus četných autorů objasniti takovými metodami vyšetřovacími problém koedukace. Jako by bylo možno hlubší duševní dění a jejich střídání, o něž tu jde, zachytiti nějak takovými mechanickými metodami! Takové psychologické jevy a jejich souvislosti možno zjistiti jen na základě mnohaletého soustředění na pozorování lidských charakterů, spojené se speciálními vlohami intuitivními — nikoli však pouhým vědeckým hromadným registrováním, jež provádějí s velmi exaktní horlivostí až příliš často lidé, kterým schází k hlubšímu pochopení a interpretaci cizího duševního života jakákoli kompetence. Tím není nikterak míněno, že ten způsob psychologického zjišťování, jež stavíme proti velikým anketám a jiným metodám tak zvané exaktní psychologie, snad na tom se zakládá, aby se tvořily úsudky z ojedinelých dojmů. Nikoli — ale pravý psycholog bude schopen právě z pronikavého pohroužení do několika málo případů zachytiti typické souvislosti a zůstane tím mnohem jistěji ušetřen generalisování všeho náhodného než ten, kdo tisíce případů vyšetří dotazníkem, ale nemá dosti psychologického důvtipu, aby mezi nesčetnými křižujícími se kausálními okolnostmi rozpoznal, co je podstatné a trvalé.

Za celou anketní metodou vězí zcela nesprávný pojem o indukci: Bacon místo Galileiho! To si lze na konkrétním příkladě zvlášť jasně znázorniti: Dejme tomu, že koedukace není ještě nikde zavedena; byla by však dána otázka, má-li se o ni usilovati. Tu by se musel podle Meumannova stanoviska provádě-

děti důsledně na celé zeměkouli za nejrozmanitějších podmínek pokus a organisovati pak anketa celý svět obepínající — po jejímž výsledku, plném rozporů, bychom byli nejspíše zas tak chytrí jako před tím; neboť metody exaktních věd experimentálních lze sice užítí při jistých jednodušších otázkách intelektuálního srovnávání pohlaví, nikoli však při nesrovnatelně komplikovaných otázkách hlubšího vzájemného působení duševního. Ne na mnohosti pozorování, nýbrž na jakosti pozorovatelově zde všechno záleží: do které míry jsou v něm vůbec vyvinuty subjektivní orgány, aby duševní fakta, která nelze konstatovati mechanicky jako rozdíly teploty nebo otřesy země, objektivně a do hloubky chápal a tím také otvíral jiným oči. Anketová metoda, která neobyčejnou rozlohou svého pozorovacího materiálu vede zdánlivě nejjistěji k vědeckým generalisováním, musí tedy ve skutečnosti při všech těžších a hlubších otázkách duševního života a projevech charakteru absolutně selhati a státi se nejnespolehlivější ze všech metod — prostě proto, že se při ní u jednotlivých spolupracovníků a ručitelů předpokládají psychologické a interpretační schopnosti objektivního rázu, pro něž ve skutečnosti záruka schází.

Není prostě pro tyto hlubší problémy — a základní psychologické otázky koedukačního problému do nich daleko zasahují — exaktních vědeckých metod ve vlastním smysle. Právě zahloubání do požadavků pravé vědy nás musí vésti k této resignaci. Schopnost k chápání pravých duševních fakt a souvislostí vyžaduje, aby se člověk dlouho a soustředěně věnoval konkrétnímu pozorování lidí, pozvolna stupňovanému a ukázněné-

mu cviku v umění, jak vypátrati z vnějších známek vnitřní pochody a stavy — jako se v divoké krajině také teprve znenáhla učíme ze zcela nepatrných náznaků vyčítati zcela určité stopy. Onoho věnování konkrétnímu životu lidskému se dnes pochopitelně nikde nenajde tak málo jako u učenců — i mnozí praktikové jsou přemírou jednostranně teoretického předběžného vzdělání na dlouho k nepotřebě pro vývoj psychologické intuice: Z bezmocnosti každé pedagogiky, která je zbudována na tak nedostatečných metodách, naučíme se znova chápati, že živé působení na živé duše potřebuje zcela jiného způsobu psychologického prohloubení, než jak se podává metodou pokusnou.

Nezkažený praktik přijde zajisté vždycky brzy na to, z kterých děl obdrží skutečný příspěvek živé psychologie a pedagogiky a kde se jeho pozorovacím silám dostane skutečného povzbuzení a objasnění — a potom také pozná, že ve stopách velkých klasiků vnitřního života a výchovy, s vážným zahloubáním do lidského života kolem sebe a v sobě a s pravou láskou k mládeži dojde ve své pedagogice dál než se zdoluhavými a neplodnými pokusy a anketami.

14. K METODICE ETICKÉHO VYUČOVÁNÍ.

a) **Soustavné a příležitostné poučování o etice.**

Hnutí pro etické vyučování v posledních letech ve všech zemích utěšeně přibývá. Mezinárodní morálně-pedagogický sjezd v Londýně 1908 byl věnován hlavně otázce metodiky etického vyučování a ukázal celým svým složením, jak velice vzrostl zájem o tento pedagogický problém u stoupenců všech náboženských a filosofických přesvědčení. Za tímto celým hnutím stojí tyto hlavní motivy:

1. Proud protináboženský a proticírkevní, jenž v morálce nábožensky sankcionované vidí hlavní základ církevní moci a proto chce založením čistě vědecké morální pedagogiky umožniti důsledné »z es v ě t ě n í« celé výchovy. Tato tendence udávala hlavně směr organizaci morálního vyučování ve francouzské škole laické. Zakládá se na zcela nedostačující »psychologii vzdělání charakteru« a mohou ji zastávat jen lidé, kteří lidské přirozenosti neznají.

2. »S t á t n í« nutnost, aby se ve státní výchově moderní společnosti hledělo k tomu, že není jednoty ve víře, a aby se našla jistá neutrální půda, na níž by se mohlo působiti eticky na děti náboženských i beznáboženských rodičů, aniž by se tu kdo dotýkal růzností světového názoru.

3. Motiv, jenž nemá nic společného s bojem světových názorů, nýbrž je čistě pedagogické povahy: přání, aby se etickému působení na mládež dostalo dobrodiní zcela speciálního zpracování a aby se veškerá péče o duši mládeže po této stránce psychologicky a pedagogicky prohloubila. Nejde tu jen o metodickou úlohu pro ty, kteří se chtějí u čistě etického ovlivňování zastaviti, nýbrž i o p ř i r o z e n ý p o d k l a d náboženské pedagogiky, jenž byl podle přiznání vynikajících náboženských pedagogů obojího vyznání dosud příliš zanedbáván. Kde se na podkladě naznačeného motivu zavádí zvláštní etické vyučování, tam potom nejde tedy již o protiklad náboženství, nýbrž jednoduše o r o z d ě l e n í práce mezi pedagogiku morální a náboženskou. Vyučování náboženské právě ve škole musí zdolati tolik dogmatického a historického učiva, že na probírání konkrétních otázek etických sotva ještě zbude čas. Pedagogická pomoc k p r a k t i c k é m u u ž í v á n í obecných pravd je však tím naléhavěji nutná, čím složitěji se vyvinují naše kulturní poměry, čím tíže a rozmanitěji doléhají na mladou generaci pokušení a čím tlachavěji dnes rozkladná sofistika předkládá všecky pevné pravdy k diskusi. V Anglii je dnes vzrůstající tendence, zaváděti do veřejných škol morální vyučování v tomto smysle v e d l e poučování náboženského; z popudu »County-Councilu« již tisíce škol s tím začaly. A anglická »Moral-Instruction-

League« se na rozdíl od francouzských snah v tomto oboru zcela zásadně odtrhla od veškeré protináboženské a proticírkevní propagandy a definovala svou úlohu jako čistě pedagogickou.

V dalších řádcích pojednáme o otázce etického vyučování také jen se stanoviska čistě pedagogických zájmů. Pro praxi etického učení ve škole, ať již na půdě náboženské nebo beznáboženské, ať již ve formě soustavné nebo jen ve způsobu příležitostné rozmluvy, odůvodníme krátce některá hlediska. Za dosavadního výkladu byly již mnohé náměty v tomto směru podány a také o tom tématě zevrubně pojednal spisovatel již ve své ›Jugendlehre« — proto by se nerad opakoval a podal jen shrnutí a několik doplňků, které jsou v souhlase se zvláštní úlohou této knihy.

KE KRITICE DOSAVADNÍ MORÁLNÍ PEDAGOGIKY. Etické ovlivňování souvislým učením jest jedním z nejobtížnějších problémů celé pedagogiky. A přece je málo oborů, které zůstaly dosud tak nedotčeny nejelementárnějšími pokroky pedagogické psychologie, jako právě morální pedagogika. Nejspíš proto, že se pořád ještě mate morální kázání s morální pedagogikou. Schopenhauerův výrok: ›M o r á l k u k á z a t i j e l e h k o, m o r á l k u o d ů v o d ň o v a t i t ě Ź k o«, patří v čelo každé kapitoly o etické nauce pro mládež. U mnohých velmi rozšířených příruček a čítanek schází ještě jakékoli důsledné používání

známé jinak zásady, že se právě zde má postupovati od jednoduchého k složitému, od známého k neznámému a vycházeti stále od živého názoru. Příčina toho jest asi v tom, že právě vznešenost a jistota mravního požadavku, jeho zákonodárná váha pedagoga pudila k tomu, aby v etickém oboru postupoval jen deduktivně, stále začínal s nejvyšší pravdou a mravní zákon vztyčoval jako dobyvatel, jenž vtrhne do života dítěte a oblast za oblastí si podrobuje, aniž se nějak stará o život poddaných.

Ale my dnes žijeme v době, v níž revolta života proti etice zachvacuje stále širší vrstvy; žijeme v době realismu a induktivní metody — a tu právě pro pedagoga, který má sestoupiti do nejosobnějšího života svých chovanců, má porozuměti jejich nejintimnějšímu protestu a jej jemně proměnit v souhlas, je největšího významu, aby se především spolčil s autoritou induktivní metody, hlásal idealismus v řeči realismu a nepochopené vzpírání životního pudu proti etice potíral nejen dogmaticky, nýbrž hlubší interpretací toho, co vlastně je síla a stupňování života.

V tomto smysle navrhuji předně, aby se při etických rozhovorech s dětmi nevycházelo od příkazu, nýbrž od dítěte, aby se mu napřed pomohlo pochopiti jeho vlastní konkrétní zkušenosti, aby se mu odhalila souvislost příčiny a účinku v oboru lidského konání a nedbání a odtud aby se postupovalo po stupních k mravní pravdě: tato prav-

da se pak již nebude jeviti něčím abstraktním, co se chce zvenčí životu vnutiti, nýbrž nejzralejším rozřešením konkrétních těžkostí života samého, nejdůkladnější interpretací skutečnosti, přirozenou formulací toho, co nám naše vyšší přirozenost musí poroučeti, pováží-li následky věcí docela realisticky.

To se rozumí, že se takovým induktivním pojednáváním mravních pravd nemíní snad doporučovati plochý utilitarismus. Utilitaristické odůvodňování morálky má zajisté co dělat i s hledisky, jež leží zcela mimo mladistvou životní zkušenost. Mluvím-li o odvolání na zkušenost a pozorování, mám na mysli podobnou metodu, jak ji asi sleduje Dante ve své »Božské komedii«: člověk se má přivést k tomu, aby si hlouběji uvědomil své nejvlastnější zážitky v oboru mravním, má se naučit bystřeji pozorovat, co způsobují určitá hnutí, jednání, návyky v jeho vlastní duši, v jeho vlastním životě a v životě bližního. Má viděti, že rozdíl dobra a zla nebyl vynalezen idealisty životu nepřátelskými a cizími, nýbrž že právě důsledně realistické pozorování života a sebe stále znova potvrzuje kletbu, jež leží na všem, co se chce vzmoci proti mravnímu zákonu. Co z člověka samého dělá hněv, závist, lež, požívačnost, násilnost, jak jeho vůli napadají, jak ničí napřed celé duševní zdraví a odtud také fysickou sílu životní — to se má naučit mládež z nitra si zpřítomňovati, místo aby jen abstraktně-rozumově mora-

lisovala. Teprv na základě takového vnitřního pochopení podstaty dobra a zla se také jistě bude moci poznati pravé působení našeho jednání i nedbání na bližní a bude možno neochvějně při něm setrvávat proti všemu klamnému lesku okamžitého efektu a vší sofistice na tom založené. O tuto metodu sebepoznání se opírali všichni velcí vůdcové duší — je to ta základní metoda, které užívá *Plato* vůči sofistům a při které jediné nalézá ve světě pochybností zase pevnou půdu pro mravní přesvědčení.

Induktivní metoda zde naznačená směřuje tudíž k poznání reálních následků mravného a nemravného, a to ne snad následků, které společnost nebo vychovatel uměle připíná na příslušná jednání, nýbrž těch následků, jež pro nás i jiné nutně plynou z podstaty určitého konání. Takové poučování a objasňování nemluví tedy ještě zatím nic o tom, co býti má, nýbrž o tom, co jest — tu se odpovídá na otázku: Co je lež, neposuzujeme-li jí podle chvilkového ulehčení, jež dovede zjednati, nýbrž podle její nejhlubší podstaty a působení? Co je násilí, neposuzujeme-li ho podle povrchního zdání, nýbrž povážíme-li, co v nitru člověka rozpoutává a co tam ochromuje a hubí? Co je násilí, neoceňujeme-li ho podle všedního výsledku, nýbrž si všimneme jeho účinku na základy společenského života? Ve smyslu těchto otázek vytkl již *Paulsen* ve svém systému etiky, že etické poučování ovšem nemůže nikdy d o k á-

z a t i, že se něco konati n e m á, ale může člověku celý obsah jednání, jeho celý zpětný účinek na něj samého i na jiné postavit před oči a tázati se ho pak: »Chceš ještě teď?« Goethe řekl jednou, že se máme modliti za »jasné vědomí následků věcí.« Pro prohloubení a upevnění mravního přesvědčení je zajisté takové jasné vědomí hlubších důsledků všeho našeho konání a nedbání svrchovaně důležité.

Takový rozbor nejvnitřnější podstaty určitých jednání může míti i přímý vliv na vůli. Tím, že totiž jisté úkony a vlastnosti odhalíme v jejich pravé povaze, tím, že na př. ukážeme, že to, co se slepému pudu životnímu jeví slabostí a otroctvím, je ve skutečnosti nejvyšší síla a samostatnost, činíme ony úkony a vlastnosti žádoucím cílem pro elementární touhu právě dospívajícího člověka po síle a svobodě: My jej poučujeme o pravých prostředcích k nejvyššímu vyplnění této touhy. Obvyčnému člověku na př. se jeví přemožení pudu po pomstě nebo dokonce odplata zlého dobrým jako znamení slabosti a zbabělosti. Ukážeme-li hlubším psychologickým rozbořem, že tu jde spíše o akt nejvyšší samostatnosti, o dokonalou emancipaci ode všeho poručníkovaní cizích charakterů a příkladů, tak se tím všechny příslušné ideály uvedou v přímý kontakt s nejsilnějšími tendencemi lidské vůle.

Odůvodňování etických pravd je tedy něčím mnohem složitějším než na př. odůvodňování

pravd matematických. Odůvodnění tam neznamená jen obhájení před rozumem, nýbrž ještě mnohem více: přeložení nauky do sféry nejrozmanitějších sil duševních, takže ony v etickém konání cítí stupňování a naplňování svého nejvlastnějšího života, nikoli pouhou represi ve prospěch společnosti. Co mně pomůže nejkrásnější sociologický důkaz o nezbytnosti etiky pro trvání společnosti, když má touha po silném životě nedostává při tom žádné odpovědi? Okovy zůstávají okovy, i když se jejich nutnost dokáže vědecky. Má-li býti etika víc než pouhým »otročením zákonu«, musí se obhájit také před osobním životním pudem člověka. Kdo vyžaduje od člověka represi, musí mu za to otevřít expansi; »vyžití« směrem dolů lze účinně potírat jen vyžitím směrem nahoru, nikoli však pouhými příkazy a zákazy. Dítě je tvor »rostoucí«, jenž si instinktivně asimiluje jen to, co se může jeho snahám po vzrůstu legitimovat a dovede mluvit řečí aktivity, řečí mohutnění síly a utvrzování samostatnosti. Teprve náboženské odůvodnění etiky dává této potřebě náležitě hlubokou odpověď — ale také z přirozeného stanoviska možno již poukázat na celou řadu psychologických skutečností, jež osvětlují osobní cenu etického — ba bez této »induktivní« metody se také nikdy jasně nepochopí poměr náboženství ke zkušenostem charakteru.

Stanley Hall upozornil kdysi na to, že se morální pedagogika může mnohému učit z krimino-

logie, protože se za mnohými zločinnými akty mladistvých projevují heroické rysy charakterové a že oni jen proto bloudí ve zkáze a v rušení práva, protože se jim nedostalo pravého vedení k činům pozitivním. Kdo si to ujasní, bude věděti, že hlavní úloha skutečného etického vedení duše tkví v tom, aby se etické tak podávalo, aby pro sebe získalo nejen rozum, nýbrž i všechny vyšší síly člověka. Bohužel se morálce nezřídka učí tak, že se právě tyto vyšší síly cítí od ní odstrčeny, ba že podporují boj proti ní.

Velmi důležitá je dále nejen přesvědčující a získávající poučování, nýbrž i návod ke správné sebevýchově v uskutečňování pravdy, jíž se chopila vůle. Otázky: Jak si odvyknouti chyby, jak snášeti porážky a jak jich využívat, jak zvýšiti svoji volní sílu v dobro — tyto otázky správné »techniky« ve zpracování vlastní přirozenosti byly v dosavadním vyučování morálce věru příliš zkráceny. Ve francouzských příručkách morálky není o tom tématu vůbec zmínky. Dávají se předpisy a člověk se pak ponechá sám sobě.*)

*) Pravý »duchovní správce« smí ostatně svým chovancům nejen dávat úlohy, nýbrž jim musí, čím silněji je povzbuzuje a čím víc oživuje jejich svědomí, podávat také správné duševní chování k jejich porážkám a pádům v boji s jejich pudy a zvyky. Tady by se mělo mluvit o »Umění učit se z vlastních chyb«. Mnohé dobré poznámky o tomto tématě jsou ve stejnojmenné knize katolického pedagoga Tissota. Bylo by třeba dále poukázati na nepřímou metodu, podle níž se těžké a zatvrzelé vlastní chyby nepo-

Následuje u č e b n ý p o k u s, jak asi se může s 10—12letými školáky mluvit o zdělávání vůle. Svrchu zdůvodněná všeobecná hlediska nalézají v tom své využití:

Vytahování na hrazdč.

Onehdy jsem viděl chlapce, který po 2 léta každý den ráno a večer cvičil vytahování na hrazdč; teď to dovedl 25krát za sebou a jeho ramenní svaly byly jako železné tyče. Na jeho velikonočním výkaze stálo také: Tělocvik 1. Bohužel se v témž výkaze čtlo také: »Ota n e d o v e d e zanechatí mluvení a smíchu za vyučování.« A když se mluvilo s Otovou matkou, říkala s ustarostným obličejem: »Ota n e d o v e d e přemoci svou prchlivost, při hraní ho pořád popadá vztek, myslím, že ho budeme muset dát k cizím lidem.« A když se člověk setkal s Otovými přáteli, říkali: »Ota je dobrý hoch, ale nesmí se mu svěřit žádné tajemství — n e d o v e d e je u sebe udržeti.« Teď všude: »nedovede, nedovede«. Mimoděk jsem si pomyslel: Nu, ten Ota je jistě vtělná slabost. Potom mne však napadly jeho železné svaly a tázal jsem se sám sebe: Pročpak se dovede 25krát vytáhnout? Inu — prostě proto, že jej upozornili na to, jakou sílu možno ponenáhlu nastrádati neustálým cvikem v malém. Kdyby to nebyl věděl,

tírají pořád p ř í m o, nýbrž se raději dbá, aby se silné stránky vlastního charakteru ještě důsledněji vypracovuly — síla vůle tím vypěstovaná prospěje pak i slabým stránkám.

byl by jistě po prvním pokusu ve vytahování řekl: »Nemohu« a byl by bezmocně s hrazdy spadl jako zralá hruška se stromu. Upozornil bych tedy Otu na to, že železná síla vůle v životě je tisíckrát potřebnější a prospěšnější než železná síla svalů, neboť hlavní úkol v životě nezáleží v tom, co nejdéle viseti na kmeni nebo na trámě a udělati tam 25krát shyb, nýbrž v tom, aby se člověk stal pánem svých špatných pudů, přání a zvyků. K tomu jest ovšem třeba železné síly vůle — tu však si možno stejně získat jako železnou sílu svalů, totiž tím, že se člověk stále cvičí a dává si úkoly.

Pozorujme především tak zvané »šeptání« ve škole. Ono je výtečným tělocvičným náradím, aby se na něm cvičila síla vůle. Pokuste se na př. jen jedenkrát, když vás to za vyučování hodně dráždí udělat nějakou poznámku k sousedovi — pokuste se zakousnouti rty, jako se zakusuje bolest, a mlčte! Nevěříte, jak takového něco sílí vůli! Když se vám potom svěří nějaké tajemství, které nemáte nikomu dál říkati, tak vám to pak půjde již lehčeji jazyk udržeti; zrovna tak, jako se dovedete v druhém týdnu již častěji vytáhnouti než v prvním. Nebo když vám doma chce přese rty zlé slovo nebo hlasitá odmluva nebo špatný vtip — použijte té příležitosti a spolkněte jej zas, nevy pouštějte ho: to je mnohdy hodně těžké — ale právě proto je to výborné cvičení v sebeovládání.

Jak je později člověk rád, zjednal-li si vládu

nad svým jazykem: Pomyslete jen, kolik nepřátelství v životě často vzniká jen pro nerozvážné slovo, kolik přátelství se tím zničí, jaké zlo se často žvaněním natropí a jak často si vůbec k sobě říkáme: »O, kdybych to byl neřekl« — ale potom je pozdě a litováním slovo do úst nevrátíme.

Když tak při vyučování někoho vidím, že nedovede u sebe udržeti žádný nápad, který mu probleskne hlavou, myslím si vždycky, to je nejspíš také špatný kamarád, když všechno vyžvatlá, co se mu svěří — nelze se naň vůbec spolehnouti; nemá sebe v moci — na jeho lodi vypukla vzpoura, lodníci rozkazují a ne kapitán!

Jsou však ještě jiné příležitosti k cvičení volní síly. Tak na př. v boji proti chuti k smíchu. Je zajisté hezké, můžeme-li se tak od srdce zasmáti — ale jsou také případy, že můžeme člověka smíchem hrozně urazit, a jsou vůbec mnohé příležitosti, kde se naprosto nepatří smáti a kde bychom se také sami za nic zasmáti nechtěli — leč nelze se udržeti, když nás to zalechtá, protože jsme se necvičili v ovládání. Představte si na př., že by byl u vás pozván ke stolu Angličan a vy byste se museli stále chechtat chybám, které dělá ve výslovnosti. Bude vás pokládati za hotové klacky, neboť k pohostinství patří i u Indiánů nejen dobré jídlo, ale i jemné zacházení. Chcete býti jistě také jemní — ale kdo se sám zavčas nevychoval, nemůže býti nikdy takovým, jakým by rád byl — to je trest. Kterépak jsou tedy cvi-

ky v síle, aby se zadržel smích? Jest jedno cvičení, které je vám dávno známo. Dívají se dva sobě do očí a zkoušejí, kdo to déle vydrží nezasmát se. Potom se to cvičení ztíží tím, že se dělají komické posunky. Ale zjednal bych ještě jiné příležitosti, na př.: Někdo vypravuje směšný příběh a posluchači se pokoušejí seděti s nehybnou tváří a ani nedutnout. Věřte, kdo to dovede, ten potom bude moci také snáze zadržeti žert nebo zlé slovo. Bude mu snáze sebrati se i tam, kde se ještě vůbec necvičil.

Výborná příležitost k cvičení vůle se naskytuje při jídle a pití. Konáte-li výlety za parných letních dní a přijdete hodně žíznivi k prameni a již již podáváte lesklý pohár ke rtům — tak si někdy pomyslete: »A teď zrovna ne«, a ať váš žíznivý žaludek ještě čtvrt hodiny počká. Zkuste to jen jednou a uvidíte: Takové sebezapření osvěží a vzpruží víc než celé vědro vody. A když se vám to podaří jednou, dostanete neodolatelnou chuť, vyvést takového něco svému tělu častěji, abyste mu ukázali, kdo je vlastně pánem v domě, když se na př. celé poledne těší na sladký zákusek a pořád víc a víc, čím více se blíží velký puding s malinovou šfávou: A hle, vy jej napálíte a vlídně poděkujete nebo dáte svůj příděl malému bratru, který s vyvalenýma očima vedle vás čeká! Je ještě jiný prostředek cvičiti se při jídle v sílení vůle — totiž něco, co vám je hodně odporné, na př. připálenou mléčnou polévku, tak klidně a ve-

sele spolykati, jako by to byl puding s malinovou šťávou. Slyšel jsem jednou, že se v chlapeckém pensionátě vsadili někteří hoši, kdo dovede snísti živého chrousta nebo ukousnouti kus housenky — to je zajisté přemrštěnost, která se může mnohdy také velmi špatně vyplatiti: ale přes to měli ti hoši správnou myšlenku, totiž, že je dospívajícího muže důstojno, aby své vůli dával těžké úkoly. Ty úkoly si netřeba bráti zdaleka a namáhavě je vymýšleti — musí se jen dobře dávatí pozor na četné příležitosti, které se denně vyskytnou, kde možno něco trapného překonati nebo se něčeho příjemného zřici nebo nějakému lákadlu hrdinsky odolati.

* * *

Ve smysle hořejších všeobecných úvah by měl učitel etiky při své přípravě na vyučování pamatovati asi na tato hlavní hlediska:

Který je konkrétní obsah a dosah etického zákazu (na př. Nepokradeš!)?

Které vnější životní situace a okolnosti, jakož i které vlohy, náklonnosti a zvyky vedou obzvláště k přestupování zákazu?

Jak působí přestoupení 1. na duši vinníkovu, 2. na lidské soužití?

Jak se vychovává k pevnosti naproti takovým lákadlům? Do kterých sporů s jinými povinnostmi nás může přivést zachovávání takového příkazu (na př. spor pravdomluvnosti s povinností milosrdenství a ohledu)?

Na konec nutno vždycky ukázati pozitivní ideál v celé jasnosti. Co je dokonalá čistota, dokonalá rytířskost, dokonalá láska (list ke Korintským) atd.? Velké pozitivní perspektivy se dovolávají velmi silně fantasie a heroického živlu u mládeže. Čtème na př. v Pestalozziho »Lienhardu a Gertrudě« líčení dokonalé hospodyně: »Tak kráčí slunce od rána až do večera po své dráze. Tvoje oko nevidí žádný z jeho kroků, tvoje ucho neslyší jeho běh. Ale při západu víš, že ono zase vstane a zase bude zemi obnovovati, až její plody uzrají!« V podobném smysle by se měly kresliti vzory úplně pravdomluvného charakteru u pravého přítele, rytířského muže atd. — nikoli ve smyslu pedantických kázání o vzorech, nýbrž ve smyslu názorného vypracování všech jednotlivých rysů charakterových do nejzazších důsledků a až do jejich živé účasti v nejrůznějších situacích. Co znamená samostatnost, co znamená statečnost, když si ty vlastnosti promyslíme a vymalujeme v nejrozmanitějším užití se zřetelem k lidem a osudu — to jsou otázky, jež nabádají k přemýšlení a k pozorování života stejně učícího jako žáka.

Použijme toho schematu na konkrétní mravní otázku:

1. Co všechno patří do rubriky »Krásti«? Tady se musí hodně názorně a na příkladech ukázati, co vlastně znamená »úcta k cizímu majetku«. Nemluvme tedy jen o elementárních otázkách pocti-

vosti, nýbrž i o etice duchovního majetku, o pečlivém zacházení s půjčenými věcmi, o šetření cizího majetku v hotelích, o úctě k majetku veřejnému; dále by se měly probrati hrubé i jemnější formy krádeže š i z e n í m, stále co možná na příkladech, které jsou žákům blízké, jako na př. vyměňování známek poštovních mezi kamarády ve škole.

2. Jak dojde člověk k nepoctivosti: a) kterými vlohami charakterovými? b) kterými drobnými návyky? c) která jsou pokušení ke krádeži u mládeže? (chudoba a bohatství jako nebezpečí pro poctivost).

3. Jak působí nepoctivost na charakter? Které jiné vnitřní škody z ní vznikají? Jak se jeví tyto jiné následky na venek?

4. Jak působí nepoctivost na lidské soužití? Proč se zloděj u všech národů tak přísně trestá? Proč je zlodějství tak v opovržení? Které stránky charakteru scházejí nepoctivému?

5. Kterými drobnými zvyky se člověk sám vychovává k poctivosti?

6. Co je dokonalá spolehlivost? Čím se odměňuje taková spolehlivost? (Požehnání naprosté důvěry; hospodářský a technický význam naprosté spolehlivosti).

Stejným způsobem by se dala nastíniti také příprava na rozmluvu o lži; vytyčili jsme pro tuto otázku již ve své kapitole o školské lži jistý počet hledisk. V probírání tohoto tématu je zvlá-

ště důležitá psychologie lhaní a návod k sebevýchově v pravdomluvnosti (pozor i na nejmenší nadsázky; k technice boje proti náchylnosti k nadsazování náleží na př. pokořující odvolání nepřesných a překroucených vlastních zpráv atd.). Na konec vyličme i zde dokonale pravdomluvný charakter.

Jsou někteří morální pedagogové, zvláště v Americe a v Anglii, kteří hledí zásadu názornosti i v etických lekcích uplatnit tím, že vrhají scény z dětského života skioptikonem na plátno a připojují k tomu svá poučení. Mnohem důležitější je, aby měly děti názor ve vlastní duši. Musíme jim živě připamatovati příslušný obor lidských skutečností, vztahů a konfliktů, než začneme s poučováním. Jak často se pochybí i ve vyučování náboženství, tím že učitel začne s abstraktní naukou o povinnostech, místo aby napřed vštípil dětem názorně životní obor, o nějž jde, a to tím, že z nich vyláká jejich vlastní zkušenosti. Nezačínejme tedy na př. s »Povinnostmi k sousedům«, nýbrž s otázkou: Z kterých příčin vznikají spory mezi sousedy? Podobně co se týká bratří, sester a kamarádů. Rozeznávejme vnější příčiny a podněty od příčin tkvících v charakteru a temperamentu. Další otázka by pak byla: Jak se lze takových sporů uvarovati? Při takovém probírání problému můžeme býti jisti nejživějším zájmem dětí.

Svým doporučováním induktivní metody nechceme nikterak přezíratí pedagogickou sílu a

význam autoritativního »Ty máš« — jenom zdůrazňujeme, že právě vůči moderní generaci náleží toto poslední autoritativní formulování raději na konec nežli na začátek etické rozmluvy — autorita mravního imperativu se nezeslabí, nýbrž zesílí, dovoláme-li se i osobní zkušenosti na potvrzení, jak hluboko se mravní pravda našeho vlastního lepšího já ujímá a jak rozvážně opravuje všechny ty krátkozrakosti, s nimiž naše omezené já ztrácí z přehledu souvislost života a hlubší následky lidského konání.

Konkrétní pedagogika morální musí mládeži i ty duševní stavy, které uskutečnění etického stojí v cestě, hodně jasně naznačiti v jejich podstatě a jejich motivech, stále se dovolávajíc jejich vlastní zkušenosti — na př. stavů bázně, závisti, ješitnosti, vzdoru, hněvu atd. V mladším věku třeba v tomto smysle mluvit zvláště o b á z n i. »Čeho se bojíte ve svém věku?« (bouře, zubní lékař, tma, tresty atd.). Potom rozeberme jednotlivé příčiny k bázni co do jejich vnitřního oprávnění a děti ať také samy navrhnou, jak možno bázni odvyknouti. To je i na vyšším stupni důležitým tématem. S vyšším věkem se zajisté vystřídávají většinou jen p ř e d m ě t y bázně. A mnozí lidé zůstávají celý život na primitivním stanovisku bázlivců. Charakter však záleží ponejvíce v odvaze — proto je boj proti bázni tak důležit. Mnohého lze zde dosáhnouti apelem na hrdinskost a klidným dohovorem o předmětech bázně.

V přípravě na takové hovory možno podobně jako svrchu voliti tyto opěrné body: 1. Příčiny bázně? Kam může bázeň u člověka vésti? Jak působí na nás samotné? Co možno proti bázni dělati? Podobně by bylo třeba probrati ostatní svrchu uvedené stavy. Téma »Co všechno se dělá nebo nedělá z ješitnosti« bylo by dobré za úlohu pro žáky vyšších tříd.

Etické rozmluvy s dospělejšími žáky možno navázati také přímo na téma »Vzdělání charakteru«, tím že naznačíme nikoli jednotlivé mravní požadavky, nýbrž celkový stav vyspělého a universálně vzdělaného charakteru. Při tom by došlo m. j. na tato témata: 1. V z d ě l á n í v ů l e. Tu třeba rozeznávati dvě metody: a) cvičení vůle vytrvalým konáním; b) cvičení vůle v odporu proti pudům (hybná a udržovací energie). Celý bohatý obor sebeovládání sem patří. Vytknouti jest potřebu, aby se člověk naučil odporovati nejen nižšímu pudu, nýbrž aby i vyšší city zvykal poslušnosti. V té souvislosti připomeňme i novější literaturu o »vůli a úspěchu« (Marden), vyliče její jednostrannost a vůbec zhoubnost všelikého sílení vůle bez současné kultury duše, bez sociální jemnosti a bez ideálů. Vůbec se může k tomuto tématu pověděti mnoho zajímavého o mužské a ženské stránce charakteru a o spojení energie a lásky v ideálu dokonalého charakteru. Ukažme tu universálnost křesťanského charakteru proti antickému, jak se nám jeví na př. u stoiků.

Velmi důležitou jest upříti ctižádost a snahu po samostatnosti u mladých lidí na úkol samostatnosti proti vnějším vlivům. Navážme na stálá omlouvání a ukažme, že na všechno v životě je omluva, ale čím je člověk slabší a nesamostatnější, že tím více hledá takové omluvy — že však je silnému charakteru proti cti degradovati sám sebe na pouhou hříčku vnějších náhod a vlivů. Nervosnost, chudoba, bohatství, rodinné poměry, špatná společnost, to všechno jsou omluvy — ale silná vůle jde přes nervosnost, přes pokušení chudoby i bohatství, přes smutné příklady rovně svou cestou. Ona dovede býti přes bolení zubů veselá, přes všechny rušivé vlivy přesná, přes špatné okolí charakterní v peněžních věcech. Citujme Shakespearova slova o těch, kteří svádějí vinu na »slunce a měsíc«, jako bychom byli »chytráky a zrádci z moci nebeských znamení, lháři vlivem planet, darebáky z nutnosti«. (Král Lear.)

Zvláště těžká úloha je mluviti o lásce k bližnímu. Tu se musíme neobyčejně stríci všeobecností a sentimentálností. Omezme se co nejvíc na pojednání o ohledech, pomáhání a jemnostech, jež se mohou praktikovati přímo ve školním životě, ba držme se vnějších a vedlejších zdánlivě zvyklostí (na př. ohledy v hotelu na nocležníky v sousedství, mezi školáky) — takové vnější věci lze zužitkovati za symboly věcí hlubších: Můžeme žákům svěřiti takřka semínko pravé charity a býti

jisti, že jednou vzejde a ponese bohaté ovoce. Je na př. mnoho vnějších manýr, jež můžeme nazvat krystalovanou charitou, protože obsahují ve formě vnější slušnosti zjemnělé pamatování na bližního, jako je na př. tlumení zábavy v místnostech, kde jsou přítomni jiní lidé, ohled na estetické potřeby jiných ve způsobu jedení, jemné zachovávání mezi ve vtipkování o jiných atd. Přetčeme chlapcům někdy několik odstavců z Theofrastových Charakterů a pozorujme, jak tato drastická líčení dobře účinkují na pozorování jejich vlastního života a jak lehko se pak získá jejich souhlas k dalším úvahám o ideálu člověka vpravdě družného proti »protivovi«.

Také Kniggovo »Obcování s lidmi« je tu výbornou pomůckou.

Velmi důležitým počinem ve výchově k charitě je na př. etika posuzování a mluvení o jiných. Je podivno, jak velice ještě zanedbáváme ve výchově boj proti bezcharakternímu nedostatku lásky ve všedních zvyklostech při tvoření úsudku. Co pomůže všecko vysoké učení o lásce, když se již v nejelementárnějších a nejnepatrnějších začátcích nečelí zdivočelosti citění k bližnímu? Mělo by se s důrazem vytknouti, že se »vzdělání« osvědčuje nejen ve vnějším chování, nýbrž již v ukázněnosti myšlení a mluvení o jiných. V čem se jeví taková ukázněnost? Za prvé v tom, že si člověk počíná opatrně a zdrželivě, t. j. nesoudí hned podle klepu a nedovolí sám sobě usuzovati po prv-

ních a jednostranných dojmech.*) Dále v tom, že se varuje zevšeobecňujících a odmítavých výrazů a myslí stále na to, jak se taková slova šíří a způsobují druhému ovzduší nedůvěry a podceňování, které jej naplňuje hořkostí a vzdorem, kdežto jediný ctný úsudek o nějaké lepší stránce jeho bytosti může v něm způsobiti divy. Konečně bychom se měli učit z vlastního sebezpoznání, jak často to, co mluvíme nebo konáme, je v rozporu s něčím lepším v nás a nedovoluje zpětný závěr o naší celé bytosti. Také to není vůbec dobře pro člověka, aby se příliš upřel na stinné stránky jiných, místo aby myslel na to, co je v něm vzácného, nebo na smutné okolnosti, které v něm zvýšily, co má ošklivého. I s velmi »nepříjemnými« lidmi máme vždy zacházeti s hlediska: Čemu se mohu od něho naučiti? Jak mohu posílit, co je v něm dobré? Kdo příliš kritizuje, zhrdne a ztrácí vůbec schopnost, s lidmi žíti a jejich lepší stránky z nich vylouditi. Jeden velký lidumil řekl: »Musí se s lidmi tak zacházeti, jako by již byli dobří — tak zapomenou, že ještě takoví nejsou.«

Ke všem takovým námětům by se měl připojiti také zvláštní návod k »t e c h n i c e s e b e v ý c h o v ý«, trochu podle výroku Gibbonova: »Kaž-

*) Spisovatel mluvil jednou ve svých kursech pro mladistvé o otázce: Na základě kterých vnějších známek pojmáme k člověku důvěru nebo nedůvěru? Při tom se naskytlo mnoho příležitosti varovati od ukvapených posudků.

dý člověk má dvojí výchovu — jednu dostává od bližních, druhou, důležitější, si dává sám.« Pro sebevýchovu jsou — s čistě přirozeného stanoviska závažna tato hlavní hlediska: 1. Zkoumati sama sebe. 2. Poznávati zvláštní nebezpečnosti vlastního prostředí. 3. Používat i nejmenších příležitostí. 4. Znáti moc cviku a zvyku. 5. Užívat nepřímé metody, t. j. umění, začínati práci s vlastním charakterem nikoli na místech nejslabších, nýbrž na nejsilnějších, aby člověk skleslostí po častých porážkách ještě více neoslábl.

Při věci 1. nutno uvážiti, že zkoumání sebe sama se musí týkati nejen zjištění našich všedních přestupků práva, nýbrž zláště hlubších motivů našeho konání a mluvení. Také si máme uvědomiti jednostrannost vlastního temperamentu a jeho zvláštních nebezpečí, abychom těm nebezpečím a jednostrannostem mohli čeliti uvědomělou sebevýchovou.

Při věci 2. hodilo by se na př. poznamenati: nebezpečí chudoby a nebezpečí bohatství. Sem patří Kristův výrok o bohatci, který tak těžko přijde do království nebeského. Ke správnému výkladu tohoto místa uijme výroku Emersonova: »Možno býti slušným člověkem i v paláci.« M o ž n o — ale jen tehdy, když pochopíme pravdu onoho výroku Kristova v celém rozsahu.

KÁZÁNÍ O MORÁLCE A PEDAGOGIKA MORÁLKY. V předcházejících úvahách byla polože-

na hlavní váha na to, odraditi učitele od morali-
sování a od kázání o ctnosti a ukázati, oč účinně-
ji možno na charakter působiti, omezíme-li se na
to, podnítiti sebepoznání a pozorování života, a
vyvineme-li při tom zcela nenápadně zájem o sebe-
přemáhání a soucit s cizím bolem a životem. Prá-
vem varuje Pestalozzi, aby se o ctnosti přímo pří-
liš nemluvílo ani o ní řeči nepřipouštěly. Pod-
stata pravé »morální pedagogiky«
záleží v tom, aby se kázání morálky
odstranilo a co možná nejméně o mo-
rálce mluvílo, za to aby se mládeži do-
pomáhalo správně poznati skuteč-
nost v sobě i kolem sebe, aby se upo-
zorňovalo na vnitřní síly, jejichž vý-
cvikem mládež jediné na tuto sku-
tečnost vystačí.

Buditi a ujasňovati svědomí, kterážto činnost
navazuje na nejjednodušší a všední zážitky škol-
ního života a odtud postupuje k přehledu o ce-
lém souboru vzdělání charakteru, má právě dnes
zvláštní důležitost, protože velmi mnozí mladí li-
dé trpí ve školní době náboženskými pochybnost-
mi a potřebují proto etického povzbuzování, které
nevychází z posledních, nýbrž z nejbliž-
ších otázek. Touto metodou se také otvírá mlá-
deži zase nejjistější přístup k živé pravdě nábo-
ženství.

b) Etické pronikání všeho učiva.

Vedle vyučování náboženství a morálce a vedle příležitostných krátkých rozhovorů je etické pronikání všeho učiva jednou z hlavních pomůcek pro pěstování mravu v životě školním. A toto pojetí celého učebního rozvrhu do okruhu zájmů charakteru je tím důležitější, že se tím žákovi již napřed výrazně objasní nárok svědomí na celý život.

Spisovatel věnoval ve své »Jugendlehre« tomuto etickému probírání různých školských oborů zvláštní kapitolu — tu zde chce doplniti několika poukazy, které jsou ve zvláštním vztahu k morálně-pedagogickým výkladům v této knize.

Při stanovení takových etických hledisek jde o to, jak jednak přímo, jednak přirovnáním využití jednotlivých oborů. Obě metody mohou v jednotlivém případě účinkovati pospolu. Na příklad při této příležitosti: Při překládání z cizího jazyka do mateřského upozorňujeme, jak je to nesmírně důležité, aby se překladatel napřed hleděl zcela přesně a obětavě vmysliti do toho, co autor skutečně řekl. Že se překladatel nesmí spokojiti tím, že vystihne přibližný smysl, nýbrž že musí se vychovati k tomu, aby připustil cizího autora s absolutní přesností k slovu.*) Že si nesmí

*) Často svádějí i nejlepší motivy k tomu, že se nevědomky dopouštíme nesprávností při překládání. Goethe vytkl hraběti Stollbergovi, že ve svém překladě ze samé horlivosti ve víře Platona příliš pokřesťanil.

odpustiti, aby jej takřka »důkladně neslyšel.« Kdo vnější přesnost lehce pojímá, ano, kdo jen přesens dává, kde má text perfektní, ten že je v nebezpečí, že pojme i myšlenkový obsah bez zapření sama sebe a bez důkladné pozornosti a přehledně jemnější odstíny významu, které jsou často rozhodující pro smysl věty.

Upozorníme, že teprve zde se vlastně s učením čtení začíná — správné čtení však v hořejším smysle že je školou nesobeckosti. A nyní ať se jde dále a ať se objasní symbolický i pedagogický význam takové věrnosti k textu: Jak pravá svědomitost v překládání je vůbec podobenstvím pro předsevzetí, jednati s druhými spravedlivě. Jak může každý tuto vůli k spravedlnosti ukázati v tom, že hledí motivy druhého pečlivě chápati a při diskusích a odpovědích vyličí cizí názor v jeho nejzralejší formulaci. A konečně: Jak takové opravdu objektivní podání cizích myšlenek prospívá i našemu přesvědčení, které se tím stává jednak universálnějším a vyrovnanějším, jednak — právě přesností ve vyličení cizího názoru — samo získává subjektivní určitost.

Ale nejen obětavé zahloubání do cizího slohu a cizího názoru může se cvičiti při překládání, nýbrž také zároveň osobní pevnost proti sugestivní síle cizího způsobu vyjadřování a cizích myšlenek. A tady se může přesnosti doslovného překladu dostati doplnění principem skutečného »převedení« do slohu vlastního jazyka. Když je

žák vycvičen v překládání slovo za slovem, má býti veden, aby se vymanil ze specifických obrátů a vazeb cizí řeči. Ukažme gymnasistovi již při četbě Caesara, jakou donucovací moc vykonává cizí jazyk na sloh překládání, ba jak žák příslušné výrazy a obrazy vlastního jazyka často skoro zapomíná. Ukažme, že tu jde v malém o problém, jak osobní charakter a občtavé vyhovování cizímu způsobu spolu spojit. Také je možno odtud odbočiti na poměr vlastní národní kultury k cizím kulturám: Jak důležité je pro naše vzdělání, ba pro celé naše duševní zdraví objektivně se zahhloubati do cizí podstaty a jak nesprávné je zase otrocky a schematicky přenášeti cizí obyčeje a zařízení. Silná individualita nechť cizích vlivů neodmítá, ale ať je dovede do vlastního slohu přeložiti a svému vlastnímu životu organicky přizpůsobiti.

Tento příklad by měl ukázati, jak možno určitých školních výkonů při tom přímo i symbolicky využít pro zájmy charakteru. Právě co se týká výchovného významu takového symbolisování, budiž zde připomenuto, jak učí Kristus, jenž neustále mění vodu ve víno, tím že z všedních dějů činí podobenství věcí věčných a tak i hmotu života povznáší za nositelku vyšších pravd. Toho příkladu následoval také nedávno jeden anglický vychovatel — znamenitý skladatel spisu »Pastor agnorum«,*) který dává výslovně radu, z každé-

*) J. H. Skrine, Pastor agnorum. Londýn 1908.

ho učiva vyčerpati také podobenství pro vyšší cíle lidské duše a tím zajistiti všudypřítomnost boží i ve světském vyučování. Cituje známou odpověď ze školy. »Podobenství je pozemský příběh s nebeským smyslem« a navazuje na to napomenutí, aby se časné podřizovalo stále věčnému, hmota duchu, nižší vyššímu: Nebeský smysl však, jenž se má vkládati do všeho pozemského učiva, je prý, abychom směřovali za nejvyšším ze všech předmětů učebných, za u m ě n í m ř á d n ě ž í t í. To že jest jediné opravdu »humanistické« vyučování. Ba i vyučování fysice a chemii prý může býti použito, aby se oslavil triumf ducha nad hmotou; vyučování matematice podává prý mnoho srovnání pro etické zájmy; věda o čísle prý má velmi přísné svědomí; sčítání musí býti zcela exaktní, nejmenší chyba zkazí vše, všemohoucnost přesnosti neprosvítá nikde zřetelněji než právě v matematickém oboru.*) Zde není místa pro vyhýbavou kasuistiku nebo pro polopravdu. »Víme, že morální zákon jest udržovatel kázně, jenž člověka vede skrze věci elementární k vyššímu poznání. Má snad i matematický zákon podobnou funkci ve výchově, je snad určen, aby nám byl elementární školou přesnosti?«

*) Na berlínské hvězdárně byly jednou ve výpočtu jednoho astronoma objeveny podivné »chyby«. On však byl tak spolehlivý, že se řeklo: Spíš není již země na své dráze, než že K. nepočítal správně! A skutečně našli takto jisté ještě neznámé změny v poloze zemské osy. To patří do poučné kapitoly: »Naprostá spolehlivost«.

Tak zvaných exaktních věd by se mělo vůbec již na škole mnohem více užívati k pěstování smyslu pro exaktnost; jejich utajená vzdělávací cena by se mohla ještě mnohem výrazněji do vědomí vnášeti — v jejich oboru jsou uloženy mnohé plodné příklady pro pravdy svědomí.

Začněme na př. s počítáním. Na jiném místě této knihy byl vytčen význam realismu pro celou mravní kulturu člověka (str. 82 sl.). Podvodnictví, lehkomyšlnost, pohodlné a nesvědomité přecházení přes reality života, oddávání se ilusím a fantasiím — všechny tyto tendence se potírají nejlépe velkou školou preciznosti, která je dána v exaktních oborech. Počneme s počítáním. Já bych děti již velmi záhy upozorňoval na to, jak hluboko souvisí umění řádně sčítati a rovněž řádně odčítati s pravou životosprávou a s celým životním štěstím. Možno říci o zákoně sčítávání nejmenších veličin, že těm, kteří jej znají a jeho dbají, mnohonásobně prospívá, na těch však, kteří ho nedbají, se mstí »až do třetího a čtvrtého pokolení«. Počítati znamená viděti skutečné, jaké je, učiti se rozeznávat možné od nemožného a nikoli sám sebe klamati a zavíratí oči přede vším, co se nehodí lehkomyšlnosti do krámu. Ovšem může být výraz »přesně počítati« také pouhým vyjádřením úzkostlivé a sobecké lakoty — může však také býti naznačením nejvyšších vlastností svědomí, ba možno říci: Lakomec a hrabivec jest jen zdánlivě dobrý počtář, protože mu krátkozra-

ká úzkostlivost zbraňuje »bráti do počtu« mnohé faktory, při jejichž pominutí nemůže býti řeči o skutečně obezřelém odhadu všech příslušných realit.

Smí se tedy říci: Počítati znamená býti věren skutečnosti, počítání jest užitá pravdymilovnost, boj proti sebeklamu, počítání je pozemská prozřetelnost člověka, počítání nás chrání ode všech demonických pokušení, která na nás přicházejí, dostaneme-li se snivým a bezmyšlenkovým způsobem života do nesprávného poměru ke skutečnosti a chceme pak škodu uměle napravit.

Mluvme v tomto smysle s žáky a začkami vyšší třídy o »etickém prvku v matematice«, poukažme na celou ubohost lidí, kteří »žijí nad poměry«*), sami sobě »nevydávají počet«, nevědí, jak si rozdělit, co mají, neznají včasného odříkání; vytkněme, že ti, kteří se později prohřešili na cizích penězích, prohřešovali se před tím na vlastním jmění, t. j. neznali přísného oddělování jedněch peněz od druhých ve vlastním hospodaření.

Exaktní obory mají ještě další význam pro smysl pro skutečnost, jak jsme na to již jinde poukázali: Může se jich upotřebiti k pěstování pravdy. V práci exaktních věd je nakupen velký fond intelektuálního svědomí, kázně ve vnímání a usu-

*) Tady se zas také objevuje problém »Jedinec a kamarádství«. Pokušení překročiti správný standard of life nepochází jen z vlastní nezřízené chtivosti, nýbrž ještě častěji skoro z přání konkurovati s životními nároky vyšší sociální vrstvy, vůbec z otrocké závislosti na měřítku »společnosti«.

zování. Těch morálních sil by se mělo soustavněji využití k etickému vzdělání.*) To by pak zase prospělo také vědecké kultuře samé, která toho velmi potřebuje, aby si její spolupracovníci stále a stále jasně uvědomovali morální základy všech vědeckých vymožeností. V té příčině je zvláště astronomické počtářství s geodesií pedagogicky velmi významno. A to proto, že zde je nejsilněji vyvinuta opatrnost v poznávání, svědomitost v zajišťování proti pramenům chyb v pozorování. Hvězdářské měření je zajisté takřka nejstarší vědecká kultura vůbec.

Na vysoké výkony jeho exaktní metody by se

*) Znamenitým příspěvkem k etickému využití přírodovědeckého vyučování je pojednání Dra A. Spilgera o výchovném významu biologického vyučování (*Natur und Erziehung*, 1910, seš. 8); právě v biologickém vyučování se prý naskytuje mnoho příležitosti vychovávat k svědomitému pozorování. Sp. cituje Nietzsche: »Naše smysly se učí příliš pozdě a nenaučí se nikdy docela býti jemnými, věrnými, opatrnými orgány poznání. Našemu oku se zdá pohodlnější, na daný popud sestrojiti si znova obraz již často sestrojovaný, než upevniti v sobě to, co je při dojmu odlišného a nového: to druhé vyžaduje více síly, více morality«. Spilger ukazuje, jak velice jsou děti náchylny k blouznění a jak možno biologického vyučování využití k tomu, aby vytvářelo »opatrné orgány poznání«. Stejně důležitý je pokus. »Může pes čichati?« ptají se děti. Ať tedy děti samy učiní pokusy. Při tom se poučí, že jediný pokus nikdy nemůže rozhodovati a že třeba vykonati pokusy četné, aby se vyloučily nahodilé okolnosti. Ony uvidí, k jakým chybám může vésti předčasné generalisování atd.

mělo v jejich hlubším významu mladým lidem poukazovat. Matematicko-fyzikální vyučování by muselo podle toho podávat i pro žáky vyšších tříd mnohem více příležitosti k jednodušším astronomickým měřením. Omyly, které se při těch měřeních a při jejich kreslířském a početním zpracování vyskytnou, vedou pak ke kritice zkušenosti, k nauce o chybách v pozorování a počítání a konečně k nauce o chybách v myšlení.*)

Přičítáme vymoženostem poznávací kázně v oboru nejjednodušších jevů přírodních takovou pedagogickou důležitost, protože ve složitějších oborech lidského poznání nebylo bohužel ještě nic podobného vykonáno. Ještě nejspíš se může, po vědách exaktních, chlubití přísným propracováním ve směru vzdělávacím metoda historická — ale i zde schází ještě hlubší psychologie osobního rušení při zaznamenávání nebo interpretování historických jevů. Nejhuř je tomu ještě v četných oborech badání medicínského, zvláště v krajních oborech života nervového a duševního. Tu schází často všechna vyšší kultura poznávání, jak zajistiti vnímání a usuzování před subjektivní libovůlí. Až příliš často se tu laicky soudí z post hoc na propter hoc.**)

Nic by proto nebylo důležitějšího, jako aby se již

*) Srovn. Prof. W. Foerster sen. »Die Freude an der Astronomie. (Das Weltall, 1907, seš. 24).

***) Považme na př. publikace Freudovy školy o neurologických problémech.

ve škole místo abstraktní logiky probírala více konkrétní nauka o skutečných závadách lidského pozorování a usuzování, k čemuž by podávaly nejlepší východisko svrchu zmíněné exaktně vědecké výkony. V rámci takových úvah by se měly objasnit také spiritistické bludy.*)

Na etickém využití vyučování dějepisného a literárního všem vážným pedagogům záleželo odedávna. Herbartovská pedagogika má zde středisko své »výuky povahové«. Co se především týká vyučování dějepisného, poukázal spisovatel již ve své Jugendlehre na to, jak nutně potřebuje mládež něčeho etického, co by vyvážilo zmatečný dojem světového dění: Zdánlivý triumf všech možných násilností a nespravedlností je tak ohromující, zdánlivá bezmocnost mravních mocností bije tak do očí, uskutečňování nejslechetnějších ideí a přesvědčení je zdánlivě tak nezbytně vázáno na součinnost brutálních instinktů a nečistých prostředků, že se tím pohledem svědomí mladých lidí jistě silně porušuje a zbavuje odvahy. Jak by to mohlo být jinak, když i mezi tak zvanými vzdělanci po stránce historické je tolik takových, kteří nedovedou v historii čísti, nýbrž soudí jen podle nejhmatatelnějších následků věcí, a kteří nemají orgánu, aby pochopili neúprosný soud, jenž se koná v hlubinách dějinného života.

*) Srovn. zde výbornou knihu R. Henniga: Der moderne Spuk- und Geisterglaube. Hamburk 1906.

K pravému historickému vzdělání náleží proto zvláště také buzení smyslu pro to, že vládne mravní řád světový v osudech národů, kterým se zpupnost se svého trůnu svrhne a za tvrdé násilnictví hrozně a zároveň ulehčujícím způsobem pyká. Že k tomuto soudu dochází většinou až po generacích a že stíhá zdánlivě jen nevinné, to se zdá napřed nesmyslné a přece je v tom plno hlubokého smyslu: Není zajisté většího trestu na zlou vůli, než že se její celé zlo smí vybiti bez zničujícího působení protivného. »Zločin sám jest již trestem«, praví Strindberg; a není větší milosti pro nevinné a přece nějak do toho zapletené potomky, než že je stíhají důsledky toho, co spáchali jejich předkové, a že jim přinášejí ulehčující poznání, jehož by byli jinak nenabyli a bez něhož by se byli stali sami vinnými.

Blaze vychovatelům, kteří mohou působiti v dobách soudu a kteří osvědčují mravní odvahu a duševní svobodu, aby znázornili vznešené nauky o dějinném vedení lidstva netoliko na příkladech z tábora protivníků. Mluvme s naší mládeží bez obalu o pruské a novoněmecké zpupnosti a jejích soudech — to zakládá smysl pro historickou pravdu!

Vážný člověk, jemuž pohnutky jeho svědomí jsou posvátnou věcí — příliš posvátnou, než aby se dal oklamati sofisty tak zvané reálné politiky o světodějnou reálnost rozdílu mezi dobrem a zlem — nemá nikde více příležitosti projevit ne-

398

úplatnost svého mravního úsudku než vůči světo-
dějnému ruchu. A smí se nedůvěřovati mravní
důslednosti a poctivosti každého člověka, který si
dává namluviti nebo sám si namlouvá, že se v i n a
n a z e m i j i ž n e m s t í, j a k m i l e s e j í h o d -
ně m n o h o l i d í ú č a s t n í a v z e j d e z t o h o
nějaký tak zvaný »světodějny úspěch«. K a ž d á
v i n a s e m s t í j i ž n a z e m i — a s n a d n e j -
hrozněji právě vina světodějná a politická nesvě-
domitost, protože se jejím přestíraným vzneše-
ným účelem všechny nízké pudy a žádosti s a n k -
c i o n u j í a všechny vyšší pudy a žádosti oslabují.
To však podkopává základ sociální organisace.
Neboť ta je právě docela odkázána na svrchova-
nost vyšších duševních sil, na kázeň, věrnost, dů-
věru, právní cit a velkomyslnost. Proto měl Glad-
stone svatou pravdu, když řekl: »Co je nesprávné
m o r á l n ě, nemůže býti nikterak p o l i t i c k y
správné.« A právě do tohoto »nemůže«, dobře o-
důvodněného psychologicky a sociologicky, musí
se učitel dějepisu důkladně zahлубati, musí se
odtud učit čísti hlouběji dějiny a učit tomu čtení
své žáky, musí stále poukazovati na to, jak plané
a klamné jsou všechny úspěchy, které se získávají
s úhonou mravních sil, a jak nevyhnutelně soci-
ální a kulturní úpadek zachvacuje každý státní
celek, který se spolčuje s n i č í v ý m i silami, aby
konal b u d o v a t e l s k o u práci. C h a r a k t e r -
ní ú s u d e k o v e l k ý c h h i s t o r i c k ý c h
a k c í c h bude život charakteru v mladých lidech

stále hluboce povzbuzovati, bude jim vpalovati do duše pořad životních statků, odvraceti je od materialismu úspěchu, kdežto naopak nic tak nepůsobí ochromivě a rozkladně na sílu dojmů v duši jako lehkomyšlné učitelovo pomíjení světodějných brutálností a lesklého porušování práva.

Aby se v dějepisném vyučování pojila láska k vlastnímu národu s přísnou pravdomluvností, je také v nejvyšším zájmu národní výchovy. Neboť ta neznamená přece jen: b u z e n í národních citů, nýbrž ještě mnohem více: v ř a d ě n í těchto citů do celku mravního vědomí. Dále je neúprosné sebepoznání, s nímž národ zkoumá svoje vlastní dějinné vystupování, nezbytno pro mezinárodní dorozumění, bez takového uznání nedospívá národ k tomu, aby hledal příčinu nepřátelského smýšlení také ve vlastních hříších a přehmatech, bude sebe sama naopak jako zhýčkané dítě považovati za nevinné jehňátko a jiné za vlky. Každé vlastenecké zkrucování dějin poškozuje mužný živel v charakteru, živel přímosti, neúplatné poctivosti — líbivý podvod vniká odtud do celé duše.

Do rámce této úvahy náleží také několik slov o poměru etické nauky o mládeži k n a c i o n á l n í myšlence. Dejme ve smysle hořejších úvah otázku: Čemu se naučil náš národ od jiných národů a čemu jiní od nás? Co asi je n a š í m zvláštním posláním ve společném působení národů, co

posláním jiných? V čem tkví zvláštní nebezpečí našeho nadání?

Takovými hledisky se zrak odvádí stejně od jednostranného nacionalismu jako od pouhého plochého internacionalismu — budí se smysl pro individualitu i zároveň smysl pro zařadování a doplňování. Jak by to bylo plodné, s takového stanoviska na př. ukázati, jak románský element formy a germánský individualismus jsou určeny ke vzájemné výchově a doplňování a jak tato výchova byla již dějinně účinná. Je na př. síla anglického lidu snad právě v blahodárném smíšení principu formy s principem svobody? Rovněž tak by byla otázka: Co si může slovanská a germánská rasa navzájem dáti? O rasové otázce by se mělo ve smyslu takového vyrovnávání jednostranných výbav pojednati. Takovéto uvažování by bylo vlastním přenášením sociální myšlenky na dějinné soužití národů a dalo by závažná hlediska i pro mnohé jiné otázky lidského žití. Zdá se mi nesmírně důležité, aby právě etický pedagog při všem zdůrazňování etické velikosti lásky k vlasti přece jen nikdy nezapomínal varovati od velikých nebezpečí všelikého hromadného opojení*), a zdůrazňovati, že i blaho vlastního národa jest jen tehdy opravdu zajištěno, stojí-li patriotismus pod ochranou svědomí a citu pro právo. Výrok Grillparze-

*) Přečtème žákům pro uvážení slova G. Kellera o nacionální samochvále: »Tu se hýří obecnou domýšlivostí, až

rův: »Od humanity nacionalitou k bestialitě« nechť stojí varovně nad branami veškeré nacionální výchovy. Nedostává-li se mravním mocnostem ve svědomí jednotlivcově tolik posvátnosti, aby se dostaly k slovu všude, kde se proti nim hřeší, i tam, kde nesvědomitost zdánlivě vlasti »prospívá«, tak bude až příliš brzo ve vnitřním životě národů mravní zákon na posměch a v š u d e padne za obět makavým realitám: Svědomí je nejvyšší státodržná síla a jen ta politika zaslouží názvu »reálná«, která etické síly a myšlenky v národě vzpružuje a upevňuje, místo aby je obětovala nějakým chvilkovým úspěchům. A jen ta výchova je nacionální výchova, která dovede již záhy potírati ducha zbožňování úspěchu a všechny svoje námahy obrací k tomu, aby neúplatnost mravního úsudku upevnila v nitru člověka jako rocher de bronze. Jediné z takové výchovy vyrůstá nejvyšší statek národa: c h a r a k t e r, k t e r ý j e s á m s e s e b o u v s o u h l a s e. *)

Ve vlastivědě by se mohlo ukázati, které přednosti a nevýhody, které překážky a podpory má určité prostředí pro duševní vývoj člověka a se od huby práší, a žádné přirovnání není dost silné, aby potvrdilo výtečnost všech. Proto také je vidět zde a onde mnohé slabochy, kteří hynou obecnou domýšlivostí, protože jejich osobnost je prostě nedostatečná, aby něco tak ohromného unesla.

*) Spisovatel pojednal o těchto základních otázkách zevrubně ve své knize »Politische Ethik und politische Pädagogik, Mnichov 1919.

jak se může pracovati proti negativním vlivům vlastního prostředí. Na př.: podpory velkoměsta pro charakter: mnohostranné napětí vůle, nutnost přizpůsobiti se nejrozličnějším lidem a poměrům; výchova k duchapřítomnosti a k přesnému rozdělení času. Potom nebezpečí: tříštění všech duševních sil, nedostatek vnitřního klidu; zpovrchnění celé bytosti, také nejlepších vlastností; triumf pošetilostí; člověk poznává mnohé lidi, ale ne člověka; není kdy k hlubšímu soucitu; člověk se vůbec nedostane k tomu, aby si plně uvědomil své vlastní zkušenosti a pozorování a aby z toho vyvodil důsledky — povrchnost se stává signaturou celého života atd. Podobným způsobem by se pak mělo mluvit o malém městě a o venkově — ne aby se člověku dělalo podezřelým prostředí, v němž se zrodil, nýbrž aby se uschopnil vybíratí odtud, co je nejlepší, aby si uvědomil nebezpečí a hleděl si správně doplniti jednostrannosti každého zvláštního okolí životního. To všecko patří k nauce o moci osobnosti nad životem.

ETICKÁ HLEDISKA PRO VYUČOVÁNÍ LITERATURY naznačil spisovatel již ve své »Jugendlehre«; v rámci této knihy bude tedy promluveno jen ještě o této otázce, velmi důležité právě pro moderního učitele: O problému etického posuzování geniálních osobností (Goethe a j.) Zdalipak to není tyraníí malých nad velkými, tak slyšíme často se tázati, posuzují-li se výjimečné povahy ni-

koli podle svých celkových kulturních výkonů, nýbrž podle souhlasu svého jednání s občanskou morálkou?

Nuže — každé toliko schematické posuzování odporuje zajisté zásadě skutečné spravedlnosti. Úhrnná hodnota chtění, síla temperamentu. tíha pokušení, celek životního osudu se musí bráti v úvahu. Ostatně však musí býti podotčeno, že ten, kdo je více nadán, je proti přesile demoničnosti ve své povaze poukázán ještě mnohem více na neúplatné zásady než obyčejný člověk. A velikán zůstane velikým, jen když i při pádu uznává ještě vyšší zákon svědomí. Bez toho propadne nízkosti a plebejskosti ve své povaze. Pravá velikost nevyčerpává se zajisté v korektnosti; lidé vznětliví a hluboké lásky schopní ztrácejí snáze pevnost než vlažní, vypočítaví a úzkoprsí. Ale člověk v pravdě veliký musí být veliký i u vědomí své viny, »geniální« i v touze po pokání — musí být králem Oidipem, který se odlišuje od svědomí davu, ne tím že pojímá svou vinu lehčeji, nýbrž mnohem tíže a tragičtěji, než může průměrný člověk pochopiti.

Oč tady běží, je to, aby přes to, že se činí spravedlivě rozdíl a je tu porozumění, přece se také omyly a chyby velikých lidí označovaly vždycky za vady — nikoli pro chválu toho, co je korektní, nýbrž z nutné věrnosti k pravdě, která jest jen jedna a platí pro všechny. Každý by byl rád výjimečným člověkem — přiznáme-li velkým lidem

morálku výjimečnou, vezmeme právě nadaným a temperamentním lidem jakoukoli protiváhu proti jejich přirozenosti a skryjeme jim velkou pravdu, že etické souvisí s naším osobním duševním zdravím aspoň tak jako s pořádkem ve společnosti.

Při vyučování čtení lze správného přízvukování také využít k přirovnání — aspoň na stupních pokročilejších. Dbejme tu zvláště správného důrazu na věcech podstatných a promluvme ve spojení s tím o věcech hlavních a vedlejších, ovšem zůstávající v rámci dětské zkušenosti: Že když hledáme přítele, zda hledíme především na barvu vlasů a na krásu oděvu? Zda jsou peníze nejdůležitější v životě? Dále, jak že musíme při vypravování dbát na to, abychom věci vedlejší nerozvláčeli. To že platí také o psaní dopisů — při čemž se rozumí samo sebou, že správný výběr toho, o čem psát, se musí řídit zájmem příjemcovým. Je možno do takové rozmluvy o hlavních a vedlejších věcech a o příslušném »přizvukování« obojích v životě přiodít celou filosofii. To je také »filosofická propedeutika.«

Mnoho velmi cenných námětů pro morálně-pedagogické zhodnocení vyučování psaní a hláskování — vůbec počátečního vyučování — uveřejnil před nějakým časem jeden zkušený rakouský pedagog (Zeller v Zeitschrift f. d. österreichische Volksschulwesen, XVI. roč. 1903, seš. 6—8) s titulem »Škola lidová školou vůle.« Zdůraz-

ňuje právem, že myslící pedagog se nemůže vyhýbat skutečnosti, že nakloní-li si vůli a bude s ní správně zacházeti, zmocní se také jistěji rozumových sil u svého chovance nežli při nejjobratnější didaktice, jež se přece obrací především k intelektu. Musí prý se vůle buditi právě tam, kde ji intelektualista nenašel — v nesčetném množství drobných i nejdrobnějších prostředků výchovných a zárodků vzdělávacích, které tkví ve vyučování a v ostatním životě školním. Zeller ukazuje velikou pedagogickou důležitost právě drobných jednání volných především v oboru nauky o hláskách. Se stanoviska cvičení vůle třeba prý se co nejusilovněji snažiti ve škole o konkrétní hláskování,*) o naprosto korektní výraz jazyka v ý. Čeliti »nedbalému vyslovování« má prý účinný význam pro cvik ve správné inervaci vůbec. Totéž prý platí pro pravopis.**)

*) Srovnej zde ostatně velmi zajímavé výrody Dra Lammera o »Výslovnosti u Němců«, (Wage č. 22, roč. 1900). Boj na př. proti dialektu lze i symbolicky zhodnotiti: Člověk se učí dávat si pozor na svá slova. Snaha po výrazě hláskově čistém má prý být napomenutím, aby se mluvila vždycky »čistá« slova i co do pravdy a lásky. Že prý mnohý člověk s nečistým dialektem mluví v tomto smysle čistěji než mnozí, kteří mají bezvadnou vnější výslovnost.

**) V polemice proti Layovi ukazuje Zeller velmi instruktivně, jak mnozí pedagogové intelektu nedbají často zřetele morálně-pedagogického. Lay shledal na základě pokusných badání, že při pravopise jest opisování šestkrát lepší než diktování. Proto by také rád, aby se za pravopisná cvičení užívalo výlučně opisování. Právem naproti tomu

Spisovatel podal ve své Jugendlehre hodně námětů o tom, jak morálně-pedagogicky využívat vyučování v psaní, a nechce jich tu opakovati. Budiž zde jen tento příměr připojen: Když děti přecházejí od písanky s dvojí linkou k jedné nebo od jedné k písmu zcela volnému, upozorněme je na to, že s vnějším omezováním a vnějším nucením se může všude polevovati teprve tehdy, až síla sebeovládání a dobrovolného omezování vyspěje. A spojme s oním přechodem k volnému písmu pokus upustiti od nějaké vnější kontroly v školním pořádku, s výslovným odůvodněním, že chceme zkusiti, zdali třída dovede i v oboru kázně zachovati již bez »vnějších« pomocných linek pravou míru.

Ještě daleko ne dosti využitkováným školním oborem po stránce morálně-pedagogické jest vyučování tělocviku. Měl by se žákům samým

vytýká Zeller, že diktování má hledíc ku vzdělání vůle cenu stejně nenahraditelnou, právě proto, že dává víc příležitosti k chybám a vyžaduje tedy mnohem opatrnější kontroly žákovy. Opisování prý klade zcela nepatrné požadavky na paměť a pozornost; při diktování však je nutný energický výběr mezi vzpomínkami, zvukovou podobou a analogiemi, navyklost na dialekt vadí správnému vnímání slyšeného — zkrátka obraz odposlouchaný dělá mnohem více těžkostí pro správný pravopis než obraz odkoukaný: Ale právě proto je prý diktování výborným cvikem v aktivní pozornosti. Také zde možno přirovnávati: že se člověk nemá slepě oddávati všem těm nápadům, obrazům a představám, jež v něm vzniknou, nýbrž chápati se pevně a jistě práva, toho, co je psáno v »pravopise svědomí«.

všitípi ti jasnější pojem o duchovním významu tělesné říznosti a přesnosti a vzbuditi tak u nich se vším činem zájem o tělocvik. Vypravujme na př. o léčebných účincích na ducha, k nimž se dochází u slabomyslných konáním přesných a složitých cvičení tělesných, a vysvětleme podstatu takového léčebného účinku, totiž posílnění i n e r v a c e povzbuzením k energickému duševnímu řízení tělesných jevů: Že se tím cvičí a upevňuje vůbec vláda vůle nad hmotou, poslušnost těla vůči duchu. Také vytkněme význam řízného vnějšího chování pro nitro. Takové zřetele jsou již proto závažny, že také podřizují fysické vyučování duchovním účelům — podle výroku: »Zvelebujte a noste Boha ve svém těle!«

Jak bylo podotčeno již jinde, je při fysickém výcviku nebezpečí, že péče o svalovou energii a fysické zdraví má v zápětí jisté podceňování duševních kvalit a požadavků. Proto musí se právě učitel tělocviku častěji chápati příležitosti a zdůrazňovati význam duchovních i morálních zájmů i pro fysickou zachovalost.

V tělocviku lze také zvlášť názorně ukázati zduchovnění poslušnosti a cepování, na něž jsme položili důraz. Donucování k nejpřísnější precisnosti a rytmické uniformitě jeví se skoro týráním, nedovede-li se zřetelně podati duchovní i symbolický význam takové přísnosti. Vytkněme na př., že tím nabádáním k naprosté exaktnosti v provádění získáváme soustředěné e n e r g i e

i pro všechny své úminky v životě, kdežto »pokulhávání« že znamená nejen porážku poslušnosti, nýbrž neschopnost naší dobrovolné pružnosti — nenaučíme se přemáhati své rozlezlé lenosti.

Na konec budiž pověděno ještě něco o vyučování zpěvu, kterým můžeme přímo i symbolicky velmi všestranně posloužiti etické výchově.*) Americký hudební pedagog Damrosch byl proslulý poutavým, ba elektrisujícím způsobem, jak při svém večerním vyučování zpěvu mezi tisícíhlavými dělnickými sbory (People's Choires) zároveň dával etické a sociální »hodiny«: na př. jak jednu část sborů na určitých místech napomínal, aby ztlumila hlas a tím aby se druhá víc uplatnila — a aby vůbec při vlastním účinkování stále pamatovali na potřebu vřaditi se do celkového účinku. Sborový zpěv je vůbec eminentně sociální akcí, vyžaduje již velké jemnosti v sociálním cítění a vysoce vyvinuté schopnosti ku vřadění: Tak může vyučování zpěvu přispívati i k »státně-občanské výchově.« Součinnost dvou hlasů s velmi různou úlohou, kterou ony mají v celkovém znázornění hudební nálady, vzájemné přizpůsobování k nestejným hlasům, podpory, které

*) Na vzdělání charakteru působíme vždycky, když dovedeme každý jednotlivý výkon spojit se zájmy svědomí a odtud jej inspirovati. Charakter kazí každá pedagogika, která jednotlivý obor probírá izolovaně a nedovede stavěti mostu k základním zájmům duše: Taková pedagogika vede k roztříštěnosti duše, k uvolnění jednotlivých činností od celku a vychovává tím přímo k bezcharakternosti.

může dávat jistý nejistému, to všechno podává obraz přátelství, poskytuje mnoho nabádavých hledisek, aby se promluvílo o tomto životním vztahu a aby se potom z takových vysokých obzorů osvětlily zase jemnosti hudební souhry. »Všecko pomíjející jest jen podobenství.«

* * *

Předcházející náměty měly být ve skutečnosti jen náznaky pro začátečníky, aby se ukázalo, v kterém smyslu asi lze veškerého vyučování užítí k povzbuzení sebevýchovy a jak to vyučování může takovým podřízením pod etické zájmy samotné získati novou inspiraci a živost.

Všichni stoupenci pedagogiky eticky prohloubené ať si však uvědomí tyto tři základní podmínky takového prohloubení:

1. Pořádně rozšířiti morálně pedagogické vzdělání učitelské a rozhodně upustiti od nemírného zatěžování paměti abstraktnostmi v seminářích.

2. Hmotně zlepšiti postavení učitelstva ve velkém slohu, aby nebyla učiteli starostmi, vedlejšími pracemi a nesmírným zatížením brána volná chvíle, oddech a duševní svěžest, bez níž možno být sice školním technikem, ale nikoli školním pěstounem.

3. Ulehčiti škole od přílišného detailu vědomostí a dovedností, odkázati tyto jednotlivosti do ústavů pro zvláštní odborné vzdělání a nahraditi pouhou detailní pedagogiku pedagogikou života,

která uvádí všechno vědění v patrný vztah ke skutečnému životu a k rozvinutí i upevnění charakteru a tím zjednává pevný základ, na němž zůstane všechno pozdější vzdělávání odborné a individuální ušetřeno neplodné jednostrannosti. Právě takováto základní výchova k práci se dnes hatí přílišnou mnohostí nároků, při níž není možná důkladnost a jež ze školy, sídla vzdělání, dělá »závod«, v němž získává u učitelů i žáků převahu rafinovaná technika ve zmáhání učiva a zatlačuje znenáhla všechny hlubší vzdělávací potřeby.

15. NÁBOŽENSTVÍ A ŠKOLA.

Tato práce vyšla z prakticko-technického problému správy školy. Prozkoumala podmínky a potřeby účinné školní kázně a dokázala tím způsobem plnou nezbytnost důkladného pěstování charakteru ve školním životě.

Jak se má takové pěstování charakteru organisovati? Poukázali jsme především na příležitostné rozhovory při všedních úkolech a konfliktech školního života. Tyto rozhovory nutí zařizovati zvláštní hodiny pro etické poučení, jímž nemá býti náboženské vyučování zatlačováno, nýbrž jen co do konkrétního užití doplňováno. Takové hodiny mají učitelstvu dáti příležitost k duševnímu prohloubení školní kázně a vůbec ke spojení veškeré jejich pedagogické činnosti s kulturou charakteru. Vedle takových hodin by se měl učitel učití všechno učivo eticky procítit. Aby se všem těmto těžkým úkolům dostávalo také vyspělejší metodiky a nepadaly za obět neohrabanému a abstraktnímu moralisování, potřebuje vzdělávání učitelů v seminářích důkladné revise po stránce morálně pedagogické.

Spisovatel není v pochybnostech, že takové zahloubání pedagogiky do otázek vzdělání charakteru povede ponenáhlu k tomu, aby se mírnil a

řešil těžký konflikt, který nyní ve všech zemích staví světskou školu a církve proti sobě. Čím více světská škola vlivem vzrůstající se nevěry uvolňuje svoje spojení s náboženskou péčí o duši a vyrůstá v pouhou školu intelektuální, tím patrněji bude světské učitelstvo cítiti, že školní práce a pořádek bez velkých etických inspirací se zvrhá jen v rachotící mechanismus, jenž musí konec konců z nedostatku hybné síly duševní úplně selhati. Lidé se začnou oddávati s velkou intenzitou pěstování sil etických — a při tom uvidí, že etická péče o duši ze své nejvyšší psychologie touží po náboženském odůvodnění a utvrzení. Při morálně-pedagogických námětech jsme v této knize několikrát upozornili právě na tuto morálně-pedagogickou nenahraditelnost náboženství; ukázali jsme na př., jak zcela důsledný boj proti lži předpokládá touhu po spáse duše — této touze se však pouhou přirozenou morálkou nedostává dosti silné inspirace, aby vystačila na pokušení tohoto světa; také »vychovatelnost výpovědi« závisí na mnohem hlubších výchovných prostředcích, než je pouhý cvik v exaktním opakování toho, co kdo slyšel, nebo co se stalo. Zájem na nesprávné výpovědi, na zatajení nebo korektuře fakt je v našich životních pudech tak hluboko zakořeněn, že jej zmůže jen onen mocný a uvědomělý duševní pud po samostatnosti, jak jedině náboženstvím dospívá nejvyšší síly a určitosti. Vytkli jsme dále, že se může vyšší osob-

nost člověka trvale uhájiti proti tisícero násobné sugesci společnosti jen tehdy, bude-li náboženstvím utvrzena v »Neviditelném«. Lidská společnost je mohutná realita; aby se dospívající duše proti této realitě upevnila, k tomu nestačí pouhá etika, nýbrž jen všechna ta uchvacující moc a životní náplň duchovního světa, jak promlouvá k duchovnímu jádru člověka v náboženství. Snažili jsme se vůbec v celé této knize dokázat, že pořádek, vytrvalost a sebeovládání ve školním životě nemožno vytvořiti mechanicky, nýbrž že předpokládají kulturu živé duše — duše však se nejvíc soustředí a nejvíc si ujasní sebe a zákon své dokonalosti jen v náboženství.*)

Čím více se učitel zahlubá do celé obtížnosti a odpovědnosti etického působení na jiné, tím více si také uvědomí, že jeho učení musí kořeniti v úctě před věčnými pravdami a ne v pouhém spolehnutí na svou vlastní omezenou moudrost, chce-li vskutku vésti duše a probouzeti charaktery. Je to centrální blud moderních pedagogů, že myslí, že mohou vychovávat, aniž se napřed sami zachrání z kolísavých stavů subjektu na železnou půdu. Výchova znamená spojení spolu čas a věčnost, pomíjející s nepomíjitelným. Kdo se však sám ne-

*) Srovnej zde náramně poučnou práci francouzského liberálního pedagoga Delvolvé, který ve své knize »Rationalisme et tradition«, (Paříž, F. Alcan) ukazuje fiasko beznáboženské morální pedagogiky a vytýká jí bezmeznou povrchnost v psychologii vzdělání charakteru.

soustředí v nejvyšším dobru, aby odtud organisovaně vnikl do vnitřního chaosu, kdo chce své smrtelné hypotézy dělati východiskem lidského vzdělávání — ten jistě nemá ani potuchy o základu a cíli veškeré výchovy.

Není o tom pochybnosti, že morálně-pedagogická zkušenost sama dá mnohému radikálnímu pedagogovi úžasné poučení, dá-li se vůbec poučiti. Právě po hojných etických námětech totiž touží děti — a zvláště děti z lidu, které mají instinkt pro tragiku života — nevědomky samy po náboženství: Všecek jejich obličej zazáří, stává se úžasně vnímavým, když se po takových námětech mluví o vykupiteli, jenž »zvítězil nad světem.«

A konečně: charakter jest jednota. Pouhé přiřazování ctností pořídí jen mosaikovou práci, může vytvořiti jen příštipkové charaktery. Proto čím rozmanitěji eticky působíme, tím víc potřebujeme vzpružující síly náboženského ideálu. Pouhá morální pedagogika bez náboženství si může všímati vždýcky jen jednotlivých chyb a podněcovati jednotlivé ctnosti — ona člověka trhá, místo aby jej soustřeďovala a vzdělávala k jednotě.

Novější vývoj laické školy ve Francii jest ostatně poučným příkladem toho, že vyučování morálce jen státem sankcionované a na žádnou náboženskou inspiraci nevázané musí na konec vésti k rozkladu morálky: Etická výuka se tam

dostává víc a víc do závislosti na stranických podnětech a názorech, působí na ni myšlenka odvety, anarchismus nebo některé jiné heslo; jednotlivý pedagog nemá samo sebou se rozumí ani potřebného přehledu ani vnitřní samostatnosti, aby se postavil proti sugestivní síle takových společenských nálad a módních myšlenek, a kdyby to učinil, byl by od politické skupiny, která právě vládne, odstraněn. Taková situace je však pro stát samotný trvale neudržitelná. Anarchie je nevyhnutelný toho následek. Jak morálka zrelativní a přizpůsobí se měnivým potřebám společenským, triumfuje na konec to bezcharakterní přizpůsobení a věrnost k pevným zásadám bude na posměch; každý jednatel potom dělá, co chce, a společnost poslouchá pak také jen svých chvilkových vrtochů. Výlučně světská společnost je tedy také se stanoviska čistě sociologického nemožností. Ba, zásadní nezbytnost náboženství pro světskou společnost musí dokonce stále zřetelněji vyplývat, čím složitěji se vytváří sociální organismus, čím více všechny ty četné užší zájmy stranické jednotlivce matou, v něm smysl pro nejvyšší blaho celku otupují a jeho charakter hrozí zkaziti přímými i zastřenými pokušeními korporativního egoismu. Jak málo se hodí kolísavé sociální city a morální pojmy jedince na sebe sama odkázaného nebo měnivé teorie ze sociologie za základ státního pořádku, to ještě vysvitne řádně světské společnosti, až se skutečně provede ten

pokus a většina státních občanů bude postavena před společenský život beze vsí pevně založené výchovy náboženské.

V rámci této práce mohou býti všechny tyto závažné otázky ovšem jen naznačeny — může býti jen protest vysloven proti radikální plochosti. Výklady této knihy mohou platiti za úvod k důkladnějšímu zkoumání problému nábožensko-pedagogického, pokud vycházejíce od nejvlastnějších úkolů školního života, krok za krokem vedou i n d u k t i v n ě napřed k nutnosti hlubší péče o duši, potom k nezbytnosti náboženského zdokonalení této péče. Odtud se naskytuje výhled na problém odluky státu od církve. Zásadně lze obojí tak málo odlučovati, jako nelze na zemi odloučiti tělo a duši. Veškerá součinnost lidí v životě státním a veškera výchova k životu státnímu potřebuje kultury svědomí — není však na trvalo žádné kultury svědomí bez kultu náboženských mystérií, v nichž se lidská duše na podkladě nejvznešenějších svědectví a událostí probouzí k tomu, aby si uvědomila své nadpozemské určení. Náboženství jediné mluví prajazykem duše — kdo chce duši a oduševnění života, ten se nemůže od náboženství odvrátiti.

Z toho také následuje nedostatečnost státně-občanské pedagogiky bez hlubokého náboženského podkladu. Vyšší sankce, jichž stát naprosto potřebuje, nemohou, jak to bylo jasno již Platono-

vi a jak to s pravou »sociální psychologíí« pochopil Cicero ve svém »Snu Scipionově«, vzniknouti nikterak z pouhého politického vědomí a z pouhé světské etiky sociální. Teprve Kristus, který založil nad říší Caesarovou a nad světem individuálního egoismu vyšší království vnitřní svobody, dává tím nejvyšší motivy a sankce i oddanosti k sociálnímu společenství života. Zdánlivě vzdaluje člověka úplně státu, tím že jej soustřeďuje na dílo nejvnitřnějšího očištění od sobeckosti — ale právě tím dostává také poslušnost projevovaná státnímu pořádku zcela nové motivy z hlubin duchovní osobnosti; teprve v souvislosti s takovou náboženskou sankcí sociální oddanosti zbavují se i přirozené sociální sklony člověkovy všeho míšení s neurčitými pudy a vášněmi a povznášejí se na síly opravdu tvořivé.

Dosavadní způsob spojení společnosti a náboženství, státu a církve je zajisté namnoze zatížen metodami donucování, které pocházejí z nevyvinuté sociální kultury — tyto metody budou ve velké kulturní krizi přítomnosti zavrženy.*) A bylo by omylem chtít na těchto metodách lpěti a umělo souvislost náboženství a společnosti hájiti tam, kde pominuly vnitřní podmínky. Musíme spíše pracovati k tomu, abychom »živel laický« hlou-

*) Zevrubněji se o těchto otázkách vyslovil spisovatel ve svém spise: »Křesťanství a pedagogika«, rozprava s panem dómským děkanem Dr. Kiefflem, (Mnichov 1920).

běji — na základě jeho vlastní pedagogické zkušenosti — přesvědčili o základním a nepomíjejícím pedagogickém významu náboženství. Z toho vznikne nové a hlouběji založené spojení náboženství a výchovy mládeže. Jako se rozvedení rodiče někdy ze starosti o společné dítě zase sejdou — tak vpravdě konkrétní studium vzdělání charakteru sjednotí v budoucnosti zase odcizené sobě mocnosti světské a církevní pedagogiky v nové společné práci za nových podmínek.

O B S A H:

Strana

1. Potřeba prohloubeného pěstění charakteru v moderním školství.	3
Důvody kulturní. — Nebezpečí pouhého vzdělání rozumového. — Etické podmínky intelektuální kultury. — Vzdělávání charakteru pro povolání. — Hygienický význam vzdělávání charakteru. — Pedagogika léčebná a morální.	
2. Škola a životní ideál.	24
a) Jednostrannost moderní pedagogiky	24
b) Význam cíle výchovy všestranné	26
3. Společná výchova obou pohlaví.	31
a) Otázky předběžné a základní.	31
Co znamená »vědecký duch« v pedagogice? — Nutné prohloubení v dotazování. — Smysl vzájemného vyrovnávání obou pohlaví. — Nesprávný ideál kamarádství. — Koedukace a manželství. — Kritika Stanleye Halla. — Pravá vzájemná výchova obou pohlaví.	
b) Pochybnosti didaktické.	31
Koedukace a individualisující vyučování. — Právě úkoly ženského vzdělávání.	
4. Fysická a etická výchova.	57
Nebezpečí sportu. — Antická a moderní tělesná cvičení. — Význam tělesné výchovy. — Ušlechťení ideálu lidské síly.	
5. Činná škola a charakter.	66
Význam výchovy k produktivnosti. — Nebezpečí amerikanismu. — Význam výchovy k receptivnosti.	

6. Školská lež.	73
a) Nebezpečí dosavadního stavu.	73
Preventivní a represivní pedagogika. — Příležitosti ke lži v životě školním.	
b) Boj proti školské lži.	76
Psychologie školské lži. — Lež z obrazivosti. — Lež patologická. — Heroická (altruistická) lež. — Lež sobecká. — Boj proti nepravému lesku. — Sebevýchova vychovatele.	
7. Sociálně-pedagogické úkoly ve škole.	102
a) Jedince a dav	102
Moc společnosti. — Školák a školní kamarádství. — Utužování osobní odolnosti. — Ušlechťení sborového ducha. — Sociální výchova povah vůdcovských. — Anglický systém seniorů. — Americká školní obec.	
b) Výchova k vzájemné podpoře	124
Výcvik v odpovědnosti.	
c) Kamarádství a přátelství	133
Společenské způsoby mezi žáky. — Etika přátelství.	
d) Silní a slabí	137
8. Výchova politická.	140
Potřeba politické pedagogiky. — Nedostatky naší literatury o výchově státně-občanské. — Sociální výchova a politická výchova. — Buzení zájmu pro pořádek a zákon. — Utužování osobního charakteru. — Poučování. — Výchova světoobčanská a světopolitická.	
9. Žákovské samovraždy.	155
10. Škola a alkohol.	162
11. Pedagogika sexuální.	165
Jak se hnutí poučovací přemršťuje. — Poučování náboženská. — Správná výchova celková. — Vzdělávání vůle. — Opory v mladistvé duši. — Včasné	

zaučování. — Pedagogická nezbytnost pevných etických zásad. — Psychoanalýsa.

12. Pedagogika poslušnosti.	193
a) Význam poslušnosti pro výchovu	193
Stará a nová výchova. — Nevyjasněnost v moderní pedagogice svobody. — Individualita a osobnost. — Individualisování se přepíná. -- Mužský a ženský živel v pedagogice. — Individualismus a slabost vůle. — Americká a evropská pedagogika.	
b) Význam svobody pro poslušnost	215
Oduševnělá poslušnost. — Smír poslušnosti a svobody v křesťanství. — Pestalozzi proti cepování v kázni. — Pedagogický význam maličností. — Výchova k sebekázni.	
13. Psychologické a pedagogické zřetele při reformě školní kázně.	262
a) Problém kázně za nových podmínek životních. . .	262
Trvalý význam řízné kázně. — Kázeň a důstojnost lidská. — Vůdčí zásady nové kázně.	
b) Význam žákovské samosprávy pro školní kázeň. .	265
Americké pokusy. — Zkušenosti ze Švýcarska, Rakouska a Německa. — Školní soudnictví a samospráva. — Žákovská samospráva a státoobčanská výchova. — Autorita učitelova a autorita žákovské organisace. — Nebezpečí a potřebné meze žákovské samosprávy.	
c) Pěstění sebecity a citu pro čest	299
Lidská důstojnost dítěte. — Patologický sebecit a jak s ním zacházeti. — Rákosková pedagogika. — Pedagogika důvěry. — Pedagogika povzbuzování. — Pedagogika zvířecí.	
d) Pokyny pro začátečníky	317
Význam kázně. — První vystoupení. — Trpělivost a sebeovládání. — Sebevýchova.	

e) Poznámky k psychologii mládeže (se zvláštním zřetelem k letům vývoje)	334
Moderní stav duševní je psychologickým schopnostem nepřízniv. — Podmínky pro psychologii mládeže. — K psychologickému posuzování a pedagogickému zacházení v letech vývoje. — Znalost duše a experimentální psychologie.	
14. K metodice etického vyučování.	365
a) Soustavné a příležitostné poučování o etice	365
Ke kritice dosavadní morální pedagogiky. — Učebný pokus. — Kázání o morálce a pedagogika morálky.	
b) Etické pronikání všeho učiva	389
Humánní výchova. — Etika při překládání. — Etika při počítání. — Etické využití vyučování přírodopisného. — Etika ve vyučování dějepisu. — Vlastivěda. — Etická hlediska při vyučování literatury. — Morální pedagogika ve vyučování čtení a psaní. — Symbolika vyučování zpěvu. — Využití tělocviku pro charakter.	
15. Náboženství a škola.	412

