

Dr. MOJMÍR DÝMA, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV

Před dvěma sty léty (r. 1768) vyšlo v Hamburku Provolání k přátelům lidí a k mocným mužům o školách, studiích a jejich vlivu na veřejný blahobyť, kterým se stal slavným Johann Bernhard Basedow a kterým vstupuje do historie skupina německých osvícenských pedagogů, známá pod názvem »filantropisté«. Dvoustleté jubileum počátku filantropismu a stopadesátileté výročí smrti dvou jeho nejvýznamnějších členů, J. H. Campeho a E. Ch. Trappa, je příležitostí k zamyšlení nad pedagogickým odkazem tohoto hnutí, tím spíše, že doba, kdy filantropisté působili, je podobně převratná doba jako doba naše.

1. Z dějin filantropismu

Johann Bernhard Basedow (1724—1790) měl se svým Provoláním obrovský úspěch. Obrátil se v něm na celou veřejnost, jíž pateticky předestřel nedostatky současné výchovy a současně nastínil velkolepý plán nové výchovy. Doba byla velmi příznivá pro takovou výzvu, neboť nejen celá společnost, ale i mnozí vládcové tehdejších evropských států si uvědomovali nedostatky výchovy ve svých zemích. Osvícenské přesvědčení o všemoci výchovy, které tehdy ve vzdělaných kruzích bylo obecné, vedlo osvícenské vladaře k podpoře všeho, co slibovalo zlepšení výchovy, a tím i blahobytu obyvatelstva. Není náhoda, že r. 1774 byla provedena v Rakousku Felbigerova školská reforma a že téhož roku založil Basedow s podporou dessavského knížete v Dessau svůj výchovný ústav, který nazval Filantropinum.

Basedowovým úmyslem bylo, aby se Filantropinum stalo zárodkem reformy veškerého tehdejšího školství, jakousi vzornou školou a seminářem pro výchovu budoucích nových učitelů. Proto také založil v Dessau pedagogickou společnost, k níž náleželi nejen učitelé Filantropina, ale i přes-

polní členové. Jejím cílem byla propagace a zdokonalování filantropických výchovných plánů a vzájemná výměna názorů a zkušeností.¹⁾ To zformovalo filantropisty v názorově poměrně jednotnou skupinu lidí, kteří se vědomě spojili k uskutečňování nové výchovy. Patřili k ní nejen mužové, kteří působili v Dessau, jako Basedow, Wolke, Campe, Trapp, Salzmann a Neuendorf, ale i ti, kteří působili jinde, jako Bahrdt, Stuve, Guts-Muths, a konečně i spolupracovníci filantropických časopisů, jako Resewitz, Vil-laume a Iselin.

Historie Basedowova ústavu je jakoby odrazem nestálé, nadnesené, ale prorocky nesnášenlivé povahy svého zakladatele i tehdejší německé společnosti. Přes všechnu reklamu neměl ústav v roce 1776 ani 30 chovanců a jejich příspěvky nedosahovaly ani desetiny potřebné částky³⁾. Campe, který převzal vedení ústavu, poněkud zkonsolidoval jeho situaci, ale znechucen žárlivým chováním Basedowovým opustil po roce ústav a odjel do Hamburku.⁴⁾ Nesváry, které propukly mezi Basedowem a jeho dosud nejvěrnějším spolupracovníkem Wolkem, vedly k odchodu Ch. G. Salzmana z ústavu r. 1784 a posléze i k odchodu Wolkovu.⁵⁾ Ústav byl pak reorganizován C. G. Neuendorfem, který při něm zřídil hlavní školu (1785), která měla brzy úspěch. Po dvacetidevítileté existenci byl živořící ústav zrušen roku 1793, tři roky po smrti svého zakladatele.

Vedle Basedowa založil také Karl Friedrich Bahrdt (1741—1791) dva podobné ústavy, které však trvaly nejvýše dva roky.

Dlouhodobý úspěch měl výchovný ústav založený Christianem Gotthilfem Salzmannem (1744—1811) ve Schnepfenthalu u Gothy r. 1784, který daleko přetrval své stoleté jubileum. Salzmann je znám v pedagogice zvláště svými dvěma knihami Račínkou (Krebsbüchlein) a Mravenčínkou (Ameisenbüchlein).

Nejvýznamnějším organizátorem teoretické práce na filantropické pedagogice byl Joachim Heinrich Campe (1746—1818). Ovlivněn osvícenskými myšlenkami opustil kněžské povolání a věnoval se výchově, pro niž ho nadchla četba Rousseauova Emila. Po odchodu z dessavského Filantropina si založil v Hamburku malý výchovný ústav, který r. 1783 předal Trappovi. Zorganizoval vydávání Všeobecné revize veškerého školství a výchovy, v níž se skupina autorů pokusila shrnout pedagogické názory filantropistů. V šestnácti svazcích, které během sedmi let vyšly, je podáno osvícenské pojetí člověka a cílů, prostředků a metod jeho výchovy.

Když roku 1789 vypukla ve Francii revoluce, přivítal ji Campe jako jitenku nových dnů a se dvěma žáky se vypravil do Paříže, aby byli svědky revolučních událostí. Za svou sympatii dostal Campe r. 1792 čestné občanství Francouzské republiky, ale zároveň se stal terčem útoků reakce.

Výzkumným teoretikem filantropismu byl Campův přítel a spolupracovník Ernst Christian Trapp (1745—1818), který v Revizi uveřejnil několik statí a kromě toho napsal systematický výklad filantropické pedagogiky.

¹⁾ Schöler W.: *Der Philanthropismus als Erziehungsbewegung*, in: *Beiträge zur Geschichte des Philanthropismus*, Pädagogik, 3. Beiheft 1957, str. 11.

²⁾ Schöler W.: c. d. str. 12.

³⁾ Pinloche A.: *Geschichte des Philanthropismus*, Leipzig 1896, str. 113.

⁴⁾ Pinloche A.: c. d. str. 124.

⁵⁾ Pinloche A.: c. d. str. 147.

(Versuch einer Pädagogik, 1780). K významným autorům Revize patří ještě druhý Campův přítel Johann Stuve (1752—1793) a Peter Villaume (1746 až 1825). Villaume měl od mládí velké boje s cenzurou a v době reakce se musel vzdát profesury na gymnasiu v Berlíně. Francouzská republika vyjádřila uznání jeho pokrokovosti tím, že ho roku 1796 jmenovala členem Národního institutu v Paříži.⁶⁾ V Revizi má sedm statí, z nichž statí o vzdělání těla je první delší a významnější studií o tělesné výchově v Německu.⁷⁾ Hlavní spolupracovník Basedowův a úspěšný učitel Filantropina Christian Heinrich Wolke (1740—1806) uniká obyčejně pozornosti, ač je autorem několika spisů.

2. Cíl výchovy u filantropistů

Všichni filantropisté se shodují na tom, že všeobecným cílem výchovy je blaženost (Glückseligkeit). Tento všeobecný pojem, který má silný eudaimonistický nádech, je však nutno blíže určit, aby byl pro pedagogiku použitelný. Určit, co je lidské štěstí nebo blaženost člověka, není jistě snadné a zůstává problémem i pro naši dobu. Filantropisté vycházejí většinou z toho, že blaženost je stav příjemných pocitů (Bahrđt), ale nespokojují se s tím. Ani sebevíce příjemných pocitů nevytváří podle Bahrđtova názoru šťastného člověka, neboť »vlastní velikost člověka, to, co ho činí člověkem a obrazem Tvůrce, není jídlo a pití atd.«⁸⁾ ale »první lidství spočívá v duševních schopnostech člověka, které se projevují v myšlení.«⁹⁾ Zdrojem radosti je činnost, v níž se projevují schopnosti člověka, tj. sám život¹⁰⁾. Avšak Bahrđtovi nestačí jen toto individualistické určení blaženosti, hledá společný cíl výchovy a nalézá ho v lásce. »Láska je dokonalost, obraz boha.«¹¹⁾

Stuve vychází z věty, že »všechno, co žije a cítí, je určeno být šťastným« a že »cílem Tvůrce je štěstí cítících bytostí«.¹²⁾ Ani on se však nespokojuje s přizemním pojetím štěstí a ptá se, odkud a z čeho vzniká naše blaženost. Odpovědí je, že »šťastnými nás nečiní nic, co je mimo nás«.¹³⁾ Stav štěstí konečně určuje jako »stav poměrného vzdělání a zdokonalení vloh a sil naší přirozenosti a souhrnné ukojení našich přirozených pudů, neboť z toho roste naše dokonalost a pohled na vlastní dokonalost vede k uspokojení, je příjemný, je blaženost«.¹⁴⁾ Ale i Stuve přidává k této dokonalosti a blaženosti ještě společenský prvek, jímž je užitečnost pro jiné.¹⁵⁾

Salzmannovi je životním cílem člověka zdokonalování, tj. přibližování k dokonalosti, která je mu »souhrn všech dobrých vlastností, tj. nejtrvalejší zdraví, síla a obratnost těla, nejznamenitější vědomosti, nejlepší ná-

⁶⁾ König H.: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland*, Berlin 1960, str. 353.

⁷⁾ *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, vyd. G. Ulbricht, Berlin 1967, dále jen Ulbricht—Revision.

⁸⁾ Bahrđt: *Über den Zweck der Erziehung*, in Revision-Campe, sv. 1., str. 6—7.

⁹⁾ Bahrđt: c. d., str. 9.

¹⁰⁾ Bahrđt: c. d., str. 14.

¹¹⁾ Bahrđt: c. d., str. 48.

¹²⁾ Stuve J.: *Allgemeinste Grundsätze der Erziehung*, in Ulbricht—Revision, str. 55.

¹³⁾ Stuve J.: c. d., str. 55.

¹⁴⁾ Stuve J.: c. d., str. 58.

¹⁵⁾ Stuve J.: c. d., str. 57—58.

zory, nejživější obrazotvornost, nejvěrnější paměť, nejcitlivější srdce a co možná nejpevnější vůle.«¹⁶⁾

Jak pojem blaženosti, tak pojem dokonalosti pochází z křesťanského teologického inventáře. Osvícenství přejímá tyto pojmy ze středověké teologie, ale stahuje je z nebe na zemi, i když je tím relativizuje, neboť naprostá dokonalost je vyhrazena i u osvícenců jen bohu.¹⁷⁾ S ideou dokonalosti souvisí ve výchově zdůraznění harmonického rozvíjení všech sil a schopností člověka, a tím i velká pozornost k tělesné výchově a zřetel na společenské prostředí, neboť člověk jako celek je možný jen ve společenském celku.¹⁸⁾

Určování cíle je u filantropistů založeno na zkušenosti jako poznání přírodních zákonů a filantropisté nevidí, že hodnoty mají jinou povahu než skutečnost, že cíl lze z empirické skutečnosti odvodit jen jejím myšlenkovým překonáním a lze ho uskutečnit vždy jen do jisté míry a nikdy úplně. Vyplývá to z toho, že v myšlení se empirická skutečnost překonává daleko snadněji než v praxi, neboť myšlení může pominout a přeskočit řadu konkrétních podmínek cesty k cíli, což je v praxi vyloučeno.

Filantropisté dospívají od hedonistického principu blaženosti k vysokému ideálu harmonicky dokonalého člověka začleněného do společenského života. Předností tohoto určení cíle je, že se úplně odpoutal od supranaturalistických mimozemských a mimolidských garantů blaženosti člověka jako cíle jeho života a hledá cíl jeho výchovy a života a prostředky k jeho dosažení v člověku samém, v jeho činnosti a začlenění do společenského života. Nevadí, že toto pojetí obrací jen náboženský cíl života naruby a dělá ze slzavého údolí tohoto světa nebe na zemi.

Idea dokonalosti a harmonie činí výchovný systém filantropistů otevřeným. Jsou to totiž ideály a principy, a nutně selhává každý pokus fixovat je v nějakých stupních. Nelze z nich odvodit jasný, konkrétní cíl výchovy, ale jisté výchovné zásady.¹⁹⁾ Také s tímto problémem se dnes potýkáme, když se snažíme nějak zkonkretizovat cíl komunistické výchovy, který je určen jako »všestranně rozvitý člověk«. Také z tohoto našeho všeobecného cíle lze pro výchovu odvodit jen zásady, ale nikoli model člověka, podle něhož bychom »zformovali« všechny chovance. Vztah ideálu (cíle, vzoru) a činnosti zaměřené k jeho dosažení je v humanitních oborech jiný než v přírodních vědách, technice apod. V přírodě a technice se na základě jednoho modelu reprodukuje mnoho stejných nebo z valné části stejných reprodukcí, v humanitních oborech se z týchž zásad rodí celá pluralita možných realizací. Ideál, norma, platí zde pro empiricky různé skutečnosti, platí jak pro génia, tak pro slaboduchého prostáčka, jak pro filosofa, tak pro právníka, učitele, lékaře, a převádí se do skutečnosti působením na duševní stránku člověka, kvantitativní aproximací a kvalitativní modifikací aplikace ideálu podle reálných podmínek.

Této složité problematiky si ovšem filantropisté nebyli vědomi a nebyli s to ji teoreticky pochopit. Ideály a cíle jsou pro ně stejně evidentní a

¹⁶⁾ Salzmann Ch. G.: *Nebe na zemi*, Praha 1880, str. 21.

¹⁷⁾ Schrader K.: *Die Erziehungstheorie des Philanthropismus*, Langensalza 1928, str. 31 až 32.

¹⁸⁾ Schrader K.: c. d., str. 36—37.

¹⁹⁾ Schrader K.: c. d., str. 36—37.

tudíž zcela splnitelné jako ostatní zkušenostní faktory. Sympatické na pojetí cíle u filantropistů je, že obsahuje začlenění člověka do společnosti. Individuum potřebuje ke svému štěstí společnost, pro kterou musí pracovat a popřípadě přinášet oběti. Člověk se podle Stuvea může stát člověkem jen ve společnosti, »ponechán sám sobě, odloučen od vrstevníků zůstane po stránce tělesné i duševní nevzdělaným, ubohým, nerozumným zvířetem...«. ²⁰⁾ Základní tezí o vztahu člověka a společnosti je u filantropistů, že člověk musí být společností užitečný (brauchbar).

3. Psychologické a sociologické odůvodnění výchovných zásad filantropistů

Při stanovení cílů výchovy narazili filantropisté na problém podmínek jejich dosažení, jakož i prostředků a metod výchovy. Podmínky vidí jednak jako vnitřní, spočívající v člověku a jeho vlastnostech, a jako podmínky vnější, které jsou dány prostředím, v němž člověk žije, společností. Oba druhy podmínek spolurozhodují i o prostředcích a metodách výchovy a konkrétní výchovné činnosti.

V duševním životě rozeznávají filantropisté v duchu své doby dvě hlavní stránky: poznávání a vůli. Podle toho dělí výchovu na poznávací vzdělání (Erkenntnisbildung) a na výchovu vůle, mezi nimiž má být těsný vztah. ²¹⁾ Kromě toho se však ve filantropické pedagogice mocně uplatňuje vliv Rousseauův a osvícenských revolučních myšlenek o svobodě člověka, který modifikuje základní ladění jejich výchovy. Projevuje se navíc v požadavku »svobodné samočinnosti«, která »je první nejpodstatnější požadavek duše, jejíž přirozené síly nebyly dosud podlomeny a která dosud nepoklesla k otrocké bezvůli... a jediný prostředek k podpoře jejího růstu a vzdělání«. ²²⁾

V tomto požadavku, který je společný pokrokovému Campovi i konzervativnímu Salzmannovi, se projevuje základní rousseauovský postoj k dítěti jako k svobodné a samostatné bytosti. Tento postoj nalézá odraz v řadě pedagogických otázek. Především má být podle tohoto názoru výchova něčím radostným. Filantropisté zdůrazňují, že to, čemu děti učíme, je ze světa dospělých a je to pro děti neobvyklé. Proto děti nemohou mít chuť k učení. Ale bez chuti je výsledek poloviční a námaha učitele i žáka dvojnásobná.

K problému motivace přistupují filantropisté dvojím způsobem. Především racionálně tím, že se snaží, aby děti pochopily, čemu se učí, a aby to bylo co nejméně namáhavé. Druhou čestou motivace a usnadnění učení je filantropistům hra. Nejsou pro to všichni stejně radikálně a důsledně, někteří (Resewitz) namítají, že je nutno v životě konat také práce nepodnětné, k nimž musí člověk být často donucen. Proto Campe doporučuje, aby se děti navykaly i nepříjemné práci. Trapp, který je nejdůslednějším obhájcem hry, chce, aby byl i pro takovou práci získán zájem dítěte, aby mělo pocit svobody i svobodné volby přinucení, aby se z povinnosti stala

²⁰⁾ Stuve J.: c. d., str. 82.

²¹⁾ Schrader K.: c. d., str. 68.

²²⁾ Campe J. H.: *Über die früheste Bildung jungen Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit*, Revision 2. díl, str. 140.

záliba. Jeho oponenti mu správně namítají, že to není vždy možné.²³⁾ Basedow je však také pro odstranění vši nepřijemnosti, odporu a obtíží při učení.²⁴⁾

Spor filantropistů o učení hrou je výrazem jejich nového poměru k dítěti a k člověku vůbec. Je logickým důsledkem jejich hlavního cíle výchovy a lidského života, jímž je blaženost. Člověka je nutno činit blaženým už během jeho růstu, během výchovy, která se tomu musí přizpůsobit svými prostředky a metodami. Tento spor má hluboký filosofický základ a táhne se pedagogikou až do našich dob. Racionalistická a sociocentrická pedagogika podceňuje libost a zájem jako motivaci ve výchově a zdůrazňuje donucení a represí, kdežto subjektivistická a pedocentrická pedagogika staví na vnitřní motivaci úspěch výchovy.

Zdůraznění svobodné samočinnosti najdeme u všech filantropistů. Salzmann ve svém ústavu využíval všech příležitostí, aby děti samy nalézaly látku k učení. Přiděloval jim kus zahrady k obdělávání, posílal je sbírat přírodniny, dal jim obkreslovat mapy, opisovat články z čítanek, vést deníky, vykonávat různé úřady aj.²⁵⁾ Zdá se, že oblíbenost Salzmannových spisů v době pasívní školy spočívala právě v tomto zdůraznění samočinnosti žáka.

Také v pojetí odměn a trestů je u filantropistů zřejmá úcta k člověku v dítěti. S Rousseauem jsou pro využití přirozených následků činů dětí jako výchovného prostředku, pro ochranu dětí před činy ohrožujícími jejich zdraví a odsuzují tehdy běžné způsoby tělesného trestání jako nedůstojné člověka. Campe píše: »Co si asi o nás myslí dítě, když vidí, že jsme zmobilizovali všechnu svou vynalézavost, abychom vymysleli umělé prostředky k jeho týrání?«²⁶⁾ Bití Campe připouští jen u zcela zkažených dětí a varuje před bitím mladých lidí cholerického temperamentu s velkým nadáním a pevností charakteru, kteří se dají spíše ubít, než by ustoupili násilí, ale mírnou cestou se dají snadno ovládnout.²⁷⁾

Zcela moderní je požadavek filantropistů, aby si vychovatel zjednal dostatečnou znalost člověka. Stuve přirovnává vychovatele k zahradníku, který musí znát, co potřebují rostliny, které pěstuje. »Znát člověka znamená znát jeho tělesnou a duševní přirozenost... , vědět, podle jakých zákonů se projevuje a rozvíjí, vědět, k čemu je člověk určen a jak může nejlépe tohoto určení dosáhnout.«²⁸⁾ Také Trapp žádá, aby vychovatel znal člověka, jeho fyzickou, intelektuální a morální přirozenost a přístup k jeho rozumu a srdci.²⁹⁾

Se znalostí člověka a zákonů jeho výchovy to Trapp myslí skutečně vážně. Lituje, že je nedostatek pečlivých a dosti dlouho prováděných antropologických pozorování, což je prý příčinou, že jsme v politice, v morálce a ve výchově tak pozadu. »Naše pravidla jsou často odvozena z ubohých, jednostranných, znetvořených, náhodných zkušeností a někdy do-

²³⁾ Ulbricht *Revision*, str. 169.

²⁴⁾ Basedow J. B.: *Vorstellung an Menschenfreunde*, vyd. Th. Fritsch, Leipzig, str. 81.

²⁵⁾ Salzmann Ch. G.: *Ještě něco o výchování*, Praha 1880, str. 49.

²⁶⁾ Campe J. H.: *Über das Zweckmässige und Unzweckmässige in den Belohnungen und Strafen* Ulbricht-Revision, str. 293–294.

²⁷⁾ Campe J. H.: r. d., str. 295.

²⁸⁾ Stuve J.: c. d., str. 45.

²⁹⁾ Trapp E. Chr.: *Versuch einer Pädagogik*, vyd. Th. Fritsch, Leipzig 1913, str. 23

konce nesprávně, a k pozorování jsme se, pokud vím, zvláště pro účely výchovy ještě ani nedostali.³⁰⁾

Trapp je osvěcensky přesvědčen, že kdybychom měli dostatečný počet správně provedených pedagogických pozorování a spolehlivých zkušeností, bylo by možno napsat správný systém pedagogiky a tím postavit výchovu na takový základ, že by se na ní nic nemuselo měnit.³¹⁾ Trapp je na svou dobu obdivuhodný v tom, že dává návod k pedagogickým pozorováním a dokonce i k pokusům. Nepovažuje však za možné, aby učitel zároveň učil a pozoroval výchovný proces. Bylo by to prý, jako bychom žádali na umělci, aby dával pozor na to, jaký účinek na posluchače má jeho hra, které se věnuje celou duší. Proto žádá Trapp, aby zvláštní, dobře instruovaní pozorovatelé vedli o vyučování protokoly.³²⁾ Jeho náměty v tomto smyslu daleko předběhly svou dobu.

4. Pojetí rozumové výchovy, vyučování

Rozumové výchově věnují filantropisté velkou pozornost. Děje se vyučováním a má podle jejich názorů dvojí cíl. Především vzdělání duševních sil, tedy cíl formální, a za druhé dát mládeži znalosti, které bude potřebovat jako člen lidské společnosti. Trapp tento dvojí cíl vyjadřuje slovy: »Zdokonalení poznání a schopností poznávat.«³³⁾

Velmi zajímavá je Trappova úvaha o obsahu vyučování. Vychází z toho, že si lze člověka myslet jako člověka nebo jako člena společnosti, i když ve skutečnosti to nelze oddělit. Kromě toho se lze na člověka dívat jako na člena lidské společnosti vůbec, ale také jako na člena určitého stavu nebo způsobu života, který si zvolil nebo pro který byl určen. Otázka je, jaké vyučování si každé hledisko vyžaduje.

Vzdělání člena lidské společnosti vůbec je předpokladem a je širší než příprava k určitému stavu. Pokud se neví, k čemu je člověk určen, rozvíjejí se všechny jeho schopnosti a síly. Vzniká tu však otázka, jakého rozsahu má být a jak dlouho má trvat vyučování člověka jako člena lidské společnosti vůbec, než lze přikročit k jeho přípravě pro zvláštní stav.³⁴⁾

Mezi znalostmi, dovednostmi, uměními a vědou, čili obsahem vzdělání, vyděluje Trapp ty, které jsou všeobecně užitečné a nutné a jimž se musí proto učit všecy stavy, od nichž se musí při učení začít, protože tvoří základ dalšího vzdělání.³⁵⁾ Trapp dělí tento obecně užitečný obsah vzdělání na: 1. mechanické dovednosti (čtení, psaní, kreslení, čtyři úkony početní a učení nazpaměť některých věcí daných tradicí), 2. cvičení rozmyslu a rozumu, 3. co prospívá ke vzdělání srdce a smýšlení (náboženství, morálka a věci z dějepisu), 4. co slouží k udržení zdraví (znalost lidského těla a dietetiky), 5. co slouží k moudrosti, k vnějšímu dobrému chování, ke styku s lidmi, k dosažení a udržení vnějšího štěstí (různé znalosti z dějepisu, zeměpisu, zemských zákonů, pravidel chování aj.).³⁶⁾

Je to zajímavý pokus o vymezení všeobecného vzdělání. Po Komenském se tu v nové podobě objevuje svár formálního a materiálního vzdělání,

³⁰⁾ Trapp E. Chr.: c. d., str. 33.

³¹⁾ Trapp E. Chr.: c. d. str., 33.

³²⁾ Trapp E. Chr.: c. d., str. 38—39.

³³⁾ Trapp E. Chr.: *Vom Unterricht überhaupt*, Ulbricht-Revision, str. 138.

³⁴⁾ Trapp E. Chr.: c. d., Ulbricht-Revision, str. 139.

³⁵⁾ Trapp E. Chr.: c. d., Ulbricht-Revision, str. 140.

³⁶⁾ Trapp E. Chr.: c. d., Ulbricht Revision, str. 140.

který pedagogika nedokázala překonat do dneška. Filantropisté uznávají jak nutnost formálních prvků, tak materiálního obsahu a kritériem výběru je jim společenská užitečnost. Toto hledisko nejen vylučovalo některé dosavadní vyučovací předměty, ale vedlo také k požadavku, aby do obsahu vzdělání byly zařazeny některé nové věci, např. antropologie neboli souhrn všech užitečných poznatků o člověku, technologie neboli znalost umění a řemesel, jakési navedení k životní moudrosti a znalosti světa a konečně praktická nauka o myšlení.³⁷⁾

Novátorství filantropického všeobecného vzdělání si uvědomíme, konfrontujeme-li je s tehdy běžným pojetím vzdělání, jehož základem bylo jazykové vzdělání v klasických jazycích.

Dilema mezi formálním a materiálním vzděláním filantropisté nevyřešili, ale spíše se klonili k encyklopedismu a poznatkovosti než k látce, jejíž zpracování rozvíjí ducha žáka. Encyklopedismus je nutil k tomu, aby hledali kritéria hodnocení a výběru znalostí, neboť jako každý vychovatel měli i oni k dispozici jen omezený čas. Dostávají se k otázce »základního vědění«, »všeobecně a obecně užitečného vědění« a ke snaze vytvořit soubor elementárních poznatků určených pro všechny lidi. Basedow dal této snaze počátek v Provolání slibem, že napíše Elementární dílo (Elementarwerk), které by obsahovalo základní znalosti pro člověka až do věku 15 let. Po Komenského Orbis pictus je to druhý vážný pokus o inventarizaci základních znalostí moderního člověka. Na něm je vidět, jak encyklopedické pojetí vzdělání s sebou nese problém výběru poznatků, spojený s jejich hodnocením podle různých kritérií, který nelze uspokojivě vyřešit.

Osvícenský racionalismus, jehož byli filantropisté přívrženci, vedl k jistému zjednodušeně optimistickému vidění skutečnosti. Racionalisté byli přesvědčeni, že psychologie může dokonale poznat zákonitou strukturu duše, a to je vedlo k víře, že je možno najít jedinou metodu »dokazování a vynalézání«. Tomuto hledání se věnovalo mnoho úsilí po celé 18. století a ještě v první polovině 19. století, kromě jiných se ho zúčastnili i tak vynikající lidé jako Leibniz, Wolf a jejich žáci. Ve výchově se toto přesvědčení projevilo marným hledáním všeobecně platné metody vzdělání, tzv. elementární metody. Snahu nalézt tuto elementární metodu má s filantropisty společnou i Pestalozzi.

Filantropická elementární metoda požaduje především, aby se vycházelo od smyslů, z názornosti. To se nežadá jen u předmětů, ale i u vyprávěných látek, kde se názornosti dosahuje napodobováním. Druhou zásadou je, že se má při vyučování vyjít od prvků a odtud pokračovat k složitějšímu. Konečně třetí základní zásadou je, že vyučování má přinášet znalost věcí, nikoli pouhá slova.

Lze jistě snadno poznat, že základní zásady filantropické didaktiky jsou jen aplikací analytické metody přírodních věd. Tam se také vychází z něčeho smyslového, co se stává problémem. Jeho řešení začíná rozkladem a končí logickým zpracováním.³⁸⁾

³⁷⁾ Campe J. H.: *Braunschweigisches Journal*, 2. sv. 1788, str. 486, cit. ze Schrader, c. d. str. 89.

Obdobné požadavky najdeme i u Basedowa.

³⁸⁾ Schrader K.: c. d., str. 99–100.

5. Výchova volní a mravní

Jako pro veškerou výchovu je zvláště pro výchovu vůle (*Willensbildung*) podle názoru filantropistů důležité tělesné zdraví. Tělo je osvícencům základem duše, a musí se proto o ně pečovat tak, aby nerušilo svou slabostí duši. Toto přesvědčení vedlo filantropisty k tomu, že věnovali velkou pozornost tělesné péči a výchově. Péči o dobrý zdravotní stav začínali už před narozením dítěte péčí o zdraví matky a její správnou výživu. Campe zařadil do Revize pojednání o dietetice těhotných a kojících a sám napsal stať O požadavcích dobré výchovy rodiči před narozením dítěte a po něm. (Revize, 1. díl).

Ačkoli filantropisté byli racionalisty jako všichni osvícenci, nepřeceňovali význam poznatkového vzdělání a velmi zdůrazňovali i nutnost výchovy druhých stránek lidské osobnosti. To vidíme např. v Basedowově návrhu, aby na jeho školách byl zvláštní muž, zvaný edukátor, kterému dává řadu výchovných úkolů spadajících do výchovy mravní, charakterové a politické.³⁹⁾

Také volní výchova filantropistů je založena na určité koncepci člověka a společnosti a touto koncepcí odůvodněna. V názorech filantropistů se objevuje jak koncepce člověka jako něčeho iracionálního, tak pojetí člověka jako kauzálně vysvětlitelného jevu, jak je razila empirická psychologie. Empirismus zastával nejdůsledněji Campe. Stuve a Trapp sice uznávají na člověku mnoho kontrovatelných empirických jevů, ale kromě toho na něm nalézají i něco, co nelze z empirie odvodit. Trapp zde mluví o »přirozené vloze« (*Anlage*), Stuve o »vrozenosti« (*geboren werden*).⁴⁰⁾ Ač jsou si tedy vědomi omezenosti výchovného působení na člověka, zdá se, že jí filantropisté málo dbají a spíše ve výchově vůle zdůrazňují jakousi neomezenou formovatelnost člověka.

V psychologii filantropistů má velký význam pojem pudu. Projevování duše má svůj původ v přirozených pudech. Jedny z nich vznikají z organizace duše a jsou to prapudy jako např. pud ke štěstí, který zahrnuje a předpokládá podle Trappa pud sebezáchovy.⁴¹⁾ Jinými pudy je zvědavost, pud po lásce aj.

Ze senzualistického názoru o důležitosti smyslů a smyslového vnímání vyplynulo přecenění významu těchto nástrojů lidského poznání. Filantropisté dovádějí k absurdu Lockův názor, že rozdíly mezi lidmi vznikají jako důsledky malých a téměř nerozeznatelných dojmů v dětství. Campe je toho názoru, že k individualizaci člověka přispívají i dojmy, které má dítě před narozením.⁴²⁾ Stuve je strážlivější, ale doporučuje bdít nad zacházením s kojenci, protože »všecko vzdělání ducha a určení charakteru je modifikováno nejranějšími dojmy a prvními vjemy«.⁴³⁾

Ostatně podobného názoru byl i Pestalozzi a po něm Herbart. Vjemy a pudy a jejich ovlivnění prostředím, to je optimistický základ filantropické výchovy. Jde jen o to, zvolit co nejvýhodnější techniku, abychom tyto faktory ovlivnili. A tu nalézáme u filantropistů několik velmi sympatických principů, jako je přirozenost, využití příkladu a využití dětské samočin-

³⁹⁾ Basedow J. B.: *Vorstellung*, str. 75—78.

⁴⁰⁾ Schrader K.: c. d., str. 61.

⁴¹⁾ Trapp E. Chr.: *Versuch*, str. 24.

⁴²⁾ Schrader K.: c. d., str. 60.

⁴³⁾ Stuve J.: c. d., Ulbricht-Reviston.

nosti. Na rozdíl od Rousseaua, s nímž jsou jinak dosti v souladu a který z výchovy vylučuje poslušnost, věnují jí filantropisté hodně pozornosti. Souvisí to s tím, že chtěli vychovávat pro společnost, do níž se měl chovanec bez obtíží zařadit. Má-li člověk být blažený, nesmí žít v rozporu se společností. Tím se výchova filantropistů stává nástrojem konformismu k současné společnosti. Cílem je pietistická směs vlastní ušlechtilosti a přizpůsobení současným společenským poměrům, v němž je jednou z hlavních ctností poslušnost. Člověk má být podle Stuva a Salzmana spokojen s vlastním osudem, stavem; situací.⁴⁴⁾ Co je platno, že Salzmann svým chovancům rozumově odůvodňuje své výchovné zásady, že je vede k tomu, aby se takovými stali dobrovolně a z vlastního přesvědčení, když je vede k rezignaci na změnu vlastního osudu.

Skutečnost, že filantropisté přikládali v životě člověka tak veliký význam pudům, nutně je vedla k tomu, že věnovali značnou pozornost sexuální výchově. Po Rousseauově *Emilu*, kde se poměrně všeobecně radí, aby děti byly poučeny o sexuálních otázkách,⁴⁵⁾ otvírají filantropisté tuto problematiku s neobyčejnou otevřeností, ba někdy s přílišným biologizujícím radikalismem. Sexuální poučení řeší nejen analogií, ale i názorným poučením o mužském a ženském těle a rozdílných orgánech i o tělesném spojení.⁴⁶⁾ Filantropisté tímto velmi otevřeným řešením otázky sexuální výchovy zahájili její řešení v novodobé pedagogice, jemuž se dosud stavějí do cesty zábrany vznikající z křesťanské tradice.

6. Péče o zdraví, tělesná a pracovní výchova

S tělesnou výchovou je u filantropistů spojena péče o zdraví, které věnují velkou pozornost. Zabývají se otužováním, vlivem stravy, tělesného pohybu, pobytu na zdravém vzduchu na zdraví, a také tělesnou výchovou, do níž počítají také tělesnou práci.

V Campově Revizi jsou tělesné výchově věnovány studie Stuva a Villauma, učitel Salzmannova ústavu J. Ch. F. Guts-Muths (1759—1839) napsal o gymnastice mládeže zvláštní knížku. Trapp ve své pedagogice však věnuje tělesné výchově jen dvě strany.⁴⁷⁾ V Salzmannově ústavu se pěstovala řada sportů letních i zimních a v dílnách ruční práce jako truhlářství, soustružení, košíkářství aj.⁴⁸⁾ Villaume rozeznává v gymnastice volné hry podle volby mládeže, uměle sestavená cvičení pod vedením vychovatelů a tělesnou práci a podává rozsáhlý seznam jak her, tak různých sportů.⁴⁹⁾

Uvážíme-li, že tělesná výchova byla až do sedmdesátých let minulého století v Německu zakázána,⁵⁰⁾ pochopíme průkopnický význam filantropistů v tomto oboru.

⁴⁴⁾ Stuve J.: c. d., Ulbricht-Revision str. 93.

⁴⁵⁾ Rousseau J. J.: *Emil* II. díl, Praha 1911, str. 9—15.

⁴⁶⁾ Oest J. F.: v 6. sv. Revize, str. 173—174.

⁴⁷⁾ Trapp E. Chr.: *Versuch*, str. 217—218.

⁴⁸⁾ Salzmann Chr. G.: *Über die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal*, 1808, str. 48—49.

⁴⁹⁾ Villaume P.: *Von der Bildung des Körpers*, Ulbricht-Revision, str. 110—114.

⁵⁰⁾ Kádner O.: *Základy obecné pedagogiky*, Praha 1926, str. 890.

7. Výchova a společnost

Není možno být pedagogickým myslitelem bez širokého zájmu o společenské otázky. Výchova slouží rozvoji společnosti a je jím určována. Všichni filantropisté se aktivně účastnili převratného společenského dění své doby, v níž šlo o probíjení nástupu nové třídy a zformování nové společnosti. Filantropisté připravovali budoucí revoluci v Německu podobně, jako francouzští osvícenci připravovali revoluci ve Francii. Připravovali ji výchovou, zdůrazňováním rozumu a přirozeného náboženství a odmítáním nadvlády církví nad společností a školou a posléze i obhajobou Francouzské revoluce a propagováním jejích úspěchů. Přineslo jim to mnohé tiskové i občanské štvance od církevní a politické reakce a nutnost vzdát se dobrých míst a přesídlit jinam.

Většina filantropistů sdružených kolem Campa a Trappa osvědčila svou pokrokovost vydáním Revize a vydáváním pedagogického a filosofického časopisu Braunschweigisches Journal (1788—1793).

Jednou z hlavních otázek, kterou filantropisté řešili a která je klíčovou společenskou otázkou, je otázka vztahu školy ke státu. V diskusi se mezi filantropisty vyhranila dvě stanoviska. Jedna strana hájila školu svobodnou od vlivu státu, druhá naopak zdůrazňovala, že stát má povinnost pečovat o výchovu. Povinnost státu pečovat o výchovu hájil Villaume, ale zůstal osamocen. Jak v diskusi vysvětlil, měl na mysli buržoazní stát, kdežto všichni ostatní diskutující stát absolutistický. Basedow byl pro státní péči o školu, kterou chtěl svěřit zvláštnímu kolegiu.⁵¹⁾ Trapp v anonymně uveřejněné studii v 16. svazku Revize rozlišuje školy státní a veřejné a vyslovuje se proti vlivu státní moci na školy. Stát má vyučování nabízet a nikoli nutit k němu, musí veřejné školy podporovat ze své pokladny, ale nesmí se opovážit předpisovat školám nutná nebo možná opatření ve prospěch církve nebo státní moci.⁵²⁾

Druhou stránkou vztahu filantropistů ke společnosti je jejich vztah k církvi a náboženství. Vyjadřují to jednak požadavkem, aby se na školách vyučovalo tzv. přirozenému náboženství, které podle jejich názoru bylo společným základem všech náboženských vyznání, a jednak požadavkem, aby byla škola vymaněna z područí církvi.

Svou politickou angažovanost vyjádřili filantropisté svým vztahem k Francouzské revoluci. Campe, Trapp a Villaume byli jejími nadšenými přívrženci, Stuve a Salzmann odpůrci. Salzmannův vztah k Francouzské revoluci se ničím nelišil od vztahu německého měšťáka té doby, který se polekal revolučního výbuchu.⁵³⁾ Měšťáctvo, které před revolucí vyznávalo a propagovalo osvěcenství, obrací nyní jeho politické ostrí a prohlašuje, že jeho smyslem je výchova poslušného poddaného. Salzmann tuto výchovu k poslušnosti odůvodňuje nábožensky zvláště ve své knize *Nebe na zemi*, kde hlásá, že štěstí člověka je v pokoře a odevzdanosti do vůle boží.⁵⁴⁾ U Salzmannova dochází k tomu, že pokroková pedagogika je dána

⁵¹⁾ Basedow J. B.: *Vorstellung*, str. 23.

⁵²⁾ Trapp E. Chr.: *Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihren Verhältnissen zu Staat und Kirche*, Revision Campe, 16 sv., str. 25—26.

⁵³⁾ König H.: *Zur Salzmann-Legende*, Pädagogik, 12/1955, str. 896 a 900.

⁵⁴⁾ König H.: *Zur Salzmann-Legende*, Pädagogik 12/1955, str. 896 a 900.

⁵⁴⁾ Salzmann Chr. G.: *Nebe na zemi*, str. 116—117.

do služeb konzervativním výchovným cílům. To zajistilo nepochybně úspěch jeho výchovného ústavu i velmi vysoké hodnocení jeho pedagogických spisů buržoazní pedagogikou.

7. Celkový význam filantropistů

Buržoazní dějiny pedagogiky hodnotily filantropisty různě, bylo jim většinou více vytýkáno než přičítáno k dobru. Po druhé světové válce se v NDR projevil druhý extrém, že totiž byli všichni bez výjimky opěvováni jako pokrokoví pedagogové. Během času ovšem zvítězil diferencovaný přístup k jednotlivým filantropistům i kritické hodnocení celkového jejich významu.

Jisté je, že filantropisté jsou v historii pedagogiky jev tak bohatý na kladné i pochybné stránky, že je nesnadné shrnout jejich význam jednou formulí. Vcelku však jsou významným pokrokovým hnutím na počátku buržoazního období, z jehož snah a omylů se může poučit i naše doba. Jejich předností je, že řeší téměř všechny problémy, které tíží moderní pedagogiku, a řeší je v pozoruhodně vyspělém pojetí. Je to např. otázka cílů výchovy, obsahu vzdělání, všeobecného a speciálního vzdělání, mravní, tělesné a pracovní výchovy, otázka vztahu k dítěti jako k svobodné a aktivní osobnosti, radostnosti učení atd. Úsilí filantropistů směřuje ke kolektivnímu a vědeckému řešení těchto otázek. Jejich velikost je v tom, že se snaží vytvořit nový systém výchovy (Basedow) a nový systém pedagogiky (Campe, Trapp). Systém výchovy zakládají na poznání potřeb společnosti, což je zcela moderní přístup k řešení této otázky. Pedagogiku jako vědu zakládají na filosofii, psychologii a znalosti člověka (antropologii) a žádají pozorování jako vědeckou metodu pro pedagogické závěry. Jejich řešení jsou poplatná své době, ale není sporu o tom, že jejich poctivé úsilí přispělo k postupu pedagogického myšlení vpřed.

Studujeme-li dnes filantropisty a jejich pedagogiku, není to jen proto, že chceme znát minulost pedagogického myšlení a úsilí, ale především proto, abychom mohli svou přítomnost konfrontovat s minulostí, která měla před sebou podobné úkoly a žila v podobné době, jako je naše. Filantropisté žili a působili na rozhraní dvou společenských řádů, feudalismu a kapitalismu, a probíjávali výchovou a pedagogikou vítězství kapitalismu. Projevíli přitom neobyčejnou velkorysost koncepcí i činnosti. My dnes působíme na dalším rozmezí řádů a také před námi je úkol přispět svými koncepcemi výchovy a pedagogiky k vítězství našeho řádu. A v tom nám jsou filantropisté před dvěma sty léty dobrým vzorem.

МОЙ МИР ДЫМА

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ФИЛАНТРОПИЗМА

По случаю двухсотлетия со дня издания труда Basedова «Обращение к друзьям людей» автор задумывается над актуальностью педагогических идей филантропизма, описывая при этом вкратце его историю и характеристику его выдающихся представителей.

Из филантропической педагогики автор анализирует прежде всего ее решение вопроса целей воспитания. Блаженство или человеческое счастье, которое филантрописты выдвигают в качестве общей цели воспитания, нуждается в более точном определении

для того, чтобы быть признанным целью воспитания. Филантрописты, исходя из чисто эвдемонистического определения человеческого счастья, приходят к определению его как совершенства человека. Автор подвергает критической оценке обе цели воспитания, как перенятые из христианского богословия, и положительно оценивает их переход в идеал гармонически совершенного человека в его слиянии с жизнью общества.

В следующей части статьи автор рассматривает психологическое и социологическое обоснование воспитательных принципов филантропистов, указывая при этом на их подверженность психологии того времени и подчеркивая крупное влияние идей эпохи Просвещения и Ж. Ж. Руссо о свободе человека, которое проявляется в отношении филантропистов в ребенку, как свободному и самостоятельному существу. Особенно ярко проявляется это отношение в мотивировке обучения, в споре филантропистов о значении игры в процессе обучения, в их понимании самостоятельности ученика и оценке наград и наказаний. Модерность филантропистов автор усматривает в их стремлении заложить педагогику на исследовании ребенка и процесса обучения.

В разделе, посвященном умственному воспитанию и образованию у филантропистов, автор показывает, какое различие делали они между всеобщим образованием и образованием для достижения «определенного положения», как они рассматривали их взаимоотношение. Затем автор указывает на утилитарный и энциклопедический характер концепции образования у филантропистов, которые здесь выдвинули проблему «основного знания», подбора познаний и их критериев. В дальнейшем обсуждается значение, которое филантрописты придавали физическому воспитанию, воспитанию волевому и нравственному, роли инстинктов в жизни человека и в деле воспитания, заботе о здоровье и воспитанию к труду. Подчеркивается общественная ангажированность филантропистов, в некоторых случаях прогрессивная, а в иных консервативная, о чем свидетельствует их отношение к церкви и к Французской революции.

В заключение автор, невзирая на противоречивость движения филантропистов, оценивает это как прогрессивное педагогическое движение, которое разрешило целый ряд проблем, жизненность которых сохранилась до нашего времени.

М. ДУМА

THE TOPICALITY OF THE PEDAGOGICAL REQUEST OF PHILANTHROPISM

On the occasion of the two-hundredth anniversary of the publication of Basedow's Appeal to the Friends of People the author appraises the topicality of the pedagogical ideas of philanthropism. He gives a brief history of philanthropism and the characteristics of its outstanding representatives.

As regards the ideas of philanthropic pedagogy the author discusses primarily its solution of the problem of the aim of education. Felicity or human happiness, which the philanthropists proclaim as the general aim of education, requires a detailed definition so as to be usable as the aim of education. The philanthropists progress from purely eudaemonistic definition of happiness to finish by defining it as the

»perfection of man«. The author evaluates critically both these aims of education as taken over from Christian theology and appreciates positively the fact that they result in the ideal of a harmoniously perfect man engaged in social life.

The author goes on to give psychological and sociological reasons for the philanthropists' educational principles. He shows how the philanthropists were influenced by the contemporary trends in psychology and underlines the great influence exercised by the ideas of the Enlightenment and those of J. J. Rousseau about the freedom of man, which finds expression in the philanthropists' attitude to the child as a free and independent human being. This attitude is particularly

apparent in the motivation of learning, in the philanthropists' controversy about the significance of play in learning, in their notion of the pupil's independent action and that of reward and punishment. The modernity of the philanthropists can be seen in their efforts to base pedagogy upon the observation of the child and the educational process.

In the chapter about the philanthropists' ideas of rational upbringing and instruction the author shows how they differentiated between general education and the training for a »certain position« and how they thought about the mutual correlation between the two. He also refers to the utilitarian and encyclopaedical character of the philanthropists' idea of education, who in this connection raised the problem of »basic knowledge«, the se-

lection of knowledge and the criteria of this selection. He also deals with the importance that the philanthropists attached to physical education, to volitional and ethical education, to the role played by instincts in the life of man and in education, to the care for health, and to labour education. He emphasizes the philanthropists' social commitment, which was progressive with some and conservative with others as can be seen from their attitude to the Church and the French Revolution.

In conclusion the philanthropists' movement is appraised, in spite of its contradictory features, as a significant progressive pedagogical movement, which tried to find solution to a great number of pedagogical problems that have remained alive up to the present time.