

K Herbartově pedagogice, domácímu pedagogickému reformnímu hnutí a nápravné pedagogice

Herbart's pedagogy, the czech pedagogy reform movement and special education

Tibor Vojtko

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Klíčová slova: J. F. Herbart, O. Kádner, reformní pedagogika, pedagogika, pedagogie

Key words: J. F. Herbart, O. Kádner, reform pedagogy, pedagogy, pedagogy

Abstrakt

Počátek 20. století představuje v pedagogice jedno z nejzajímavějších období. Domácí učitelský stav svůj odpor proti Rakousko-Uherské doktríně spojil s kritikou Herbartovy (J. F. Herbart 1776-1841) pedagogiky a oficiální vídeňské školské politiky. Pedagogika J. F. Herbarta tak byla z části nepochopena a její *politický rozměr* stál např. u základů národnostního a politického sebeurčení a vzniku samostatného Československa. O. Kádner (1870-1936) a O. Chlup (1875-1965) však nebyli k Herbartově pedagogice jednostranně příklí. Příspěvek poukazuje na dobový diskurz o Herbartově pedagogickém díle a poukazuje na jeho některé nadčasové momenty.

Abstract

The beginning of the 20th century is one of the most interesting pedagogy period. J. F. Herbart (1776-1841) and his pedagogy system was for the most of czech reform teachers the symbol of the old times Austria-Hungary. The problem of the pedagogy and the questions of the school system was politized. O. Kádner (1870-1936) and O. Chlup (1875-1965) weren't so much criticizing. The article is about Herbart's reform discussion and adverts to his timeless.

1 Úvodem

Nahlédneme-li do dějinného vývoje pedagogiky u nás i ve světě, nelze přehlédnout nápadně činné a pestré období počínající koncem 19. století a končící první polovinou 20. století. Společně s politickými změnami kontinentální Evropy, vznikem moderní genetiky, nevídaným pokrokem medicíny (připomeňme vznik sociálního lékařství), zařadila se pedagogika mezi obory lidské činnosti, které od kořenů měnily své principy či je nápadně „upřesňovaly“. A ve světle reformního pedagogického hnutí se začalo formovat i odborné zázemí speciální pedagogiky. U nás se hybným momentem stala kritika Herbartova pedagogického systému (Johann Friedrich Herbart 1776–1841) i přesto, že byla v mnoha ohledech neoprávněná, chybná a dodnes některé jeho myšlenky musíme stále považovat za zajímavé a inspirativní.

V tomto příspěvku se pokusím o zasazení diskuse o Herbartově pedagogice do domácího reformního pedagogického hnutí a pedagogie, jako exaktního oboru, který se snažil o uspokojivé zodpovězení otázek moderní pedagogiky a organizace školství na počátku 20. století, nevyjímaje otázky nápravné pedagogiky, dnes speciální pedagogiky.

2 Století dítěte a domácí reformně pedagogické hnutí

Přelom 19. a 20. století patří mezi nejzajímavější období. V letech 1880 – 1939 bylo navrženo a skutečně se uskutečnilo nesčetné množství různorodých pedagogických pokusů. Některé projekty nebo pedagogické koncepce byly původní, jiné více či méně vycházely z pedagogických návrhů z 18. a 19. století, mnohé byly utopistické a zcela nereálné. I v českém, resp. československém prostředí se na přelomu století objevovaly nové a pokrokové svébytné představy o podobě školní výuky a organizace školství. Ty získávaly stále více na důležitosti a podpory po vzniku samostatného Československa a později i ve 30. letech. Naopak společným jmenovatelem a, chceme-li, symbolem zastaralého se stala pedagogika Johanna Friedricha Herbarta obecně známa jako herbartismus. Jak později naznačím, tento diskurz měl v českém a slovenském prostředí i státoporný a nacionální přídech.

Zlomovým počinem, a to nejen pro pedagogiku, bylo na přelomu 19. a 20. století vydání knihy *Století dítěte* švédské spisovatelky Ellen Keyové (1784–1929). Tu u nás v roce 1901 přeložil a vydal Jan Mrazík (1848 – 1923), který se ve jménu romantismu aktivně podílel na zpřístupnění pedagogických děl L. N. Tolstého (1828–1910) (Blíže: Kořa, Rýdl 1992, 19). Keyová ve své knize předznamenala pedocentrický pohled na dítěte v moderní společnosti. Požadovala např. změnu životních podmínek dítěte, a to od narození podporou mateřských povinností až po období školní výuky, která by svými principy měla odpovídat tělesnému a duševnímu vývoji dítěte. Dále požadovala, aby i ve školních povinnostech bylo dítěti umožněno *být dítětem*. Tyto a další představy se rychle rozšířily a staly se tak vedle pedagogiky a školské politiky pro mnoho oborů lidské činnosti novým pokrokovým základem. Prosazování postulátů Keyové se i v českých podmínkách stalo programovým základem reformního pedagogického hnutí. Představy o moderní škole a výuce směřovaly především ve 20. letech v proměnu *učeného dítěte* (objektu pedagogické činnosti) v *dítě učící se*, které by bylo aktivní součástí výchovného i vzdělávacího působení a nebylo by mu upíráno právo na určení svých potřeb či forem výuky s ohledem na své individuální dispozice.

2.1 Herbartův pedagogický systém – skutečně byl tak špatný?

Jak již bylo zmíněno, Herbartova pedagogika se v našem pedagogickém prostředí konce 19. století do 20. let 20. století stala základem úvah o nové specificky české, resp. československé pedagogice a moderní organizaci školství. Diskuse o Herbartově pedagogice, ze které vycházela i oficiální vídeňská školská politika, tak nesla i národnostní a státoporný podtext.

Rýdl (Kořa, Rýdl 1992, 18) rozděluje reformně pedagogickou aktivitu do čtyř období. Od konce 19. století do vzniku samostatného Československa roku 1918 bylo příznačné pronikání pedagogického liberalismu, který byl úzce spojován s politickým odporem učitelského stavu proti vídeňské školské politice. V následujících 20. letech převažovaly spíše individualistické reformní pokusy s prvky např. pracovní, resp. činné školy. Tyto pedagogické pokusy vycházely z romantismu (J. J. Rousseau (1712–1778), L. N. Tolstoj a pozitivismu (H. Spenser (1820–1903), John Dewey (1859–1952)). Reformní představy se ve 30. letech orientovaly na jednotnou diferencovanou školu. Poslední období vývoje reformní pedagogiky představují poválečná léta. V roce 1948 reformní pedagogické hnutí prohrálo svůj politický boj a neudrželo předválečné ideje.

Herbartův pedagogický systém vycházel, jak zmiňuje Otakar Kádner (1870–1936) (Kádner 1922, s. 62) z J. H. Pestalozziho (1746–1827) a úzce souvisí s Herbartovým filozofickým pojetím především etiky a jeho představami o psychologických aspektech výchovy. Sám Herbart se považoval za nástupce I. Kanta (1724–1804).

Nyní připomeňme některé z postulátů Herbartova pedagogického systému. Budu účelně vycházet především z práce pedagoga a historika pedagogiky a školství Otakara Kádnera *Stručné dějiny pedagogiky* vydané v Praze v roce 1922, který ve své práci konzistentně hájil J. F. Herbarta. *Etika* v Herbartově pedagogice udává cíl formování žáka a *psychologie* pak určuje cesty a prostředky samotné výchovy a vzdělávání. Pedagogiku však Herbart považuje za zcela samostatnou disciplínu, která má své teoretické úkoly – řešení otázky cíle výchovy, o *vzdělatelnosti* a o prostředcích výchovy a vzdělávání.

2.1.1 Etická východiska Herbartovy pedagogiky

Herbartovy veskrze idealistické představy o etice upravují vztahy mezi jedinci i v celé společnosti neboli formy lidské vůle. Sám vymezil pět idejí.

- a) *idea vnitřní svobody*, kdy je vůle v plné shodě s rozumem, mezi vůlí a rozumem nejsou rozpory a vnitřní svoboda činí člověka vyrovnaným a harmonickým
- b) *idea vnitřní dokonalosti* zahrnuje sílu a energii vůle, její mnohostrannost a koordinovanost volných snah
- c) *idea náklonnosti* spočívá v tom, že se člověk snaží o nezištné konání dobra druhým. Vůle se tak ocitá v souladu s vůlí druhých.
- d) *idea práva* se uplatňuje při hodnocení při rozporu dvou a více vůlí
- e) *idea spravedlnosti* je vedoucím principem pro posouzení odměny či odplaty těm, kteří konají ve prospěch či neprospěch služby společnosti, tedy konají v souladu s vůlí (Čtverák 1983, 49)

Kádner (Kádner 1922, 63) je vyjadřuje pojmy: *vnitřní svoboda* (souhlas vůle s mravním vědomím), *dokonalost* (síla vůle), *blahovůle* (souhlas mezi vůlí mou i cizích, *právo* (nelibosti sporu) a *odplaty* (vyrovnání sporu).

2.1.2 Psychologická východiska Herbartovy pedagogiky

I přesto, že poznatky o volních procesech lidské psychiky byly za Herbarta spíše „duchovědné“, jeho psychologické teze vycházejí z logické úvahy a Kádner je vyjadřuje: „...přímo lze působit na představy chovancovy, tedy jeho rozum, kdežto city a snahy jsou přístupny jen představami a jejich prostřednictvím, jinak řečeno: všechno působení učitelovo na chovance jest možno jen v podobě rozumového vyučování a i to, co zoveme výchovou citů a vůle, v zásadě není než vyučováním výchovným.“ (Kádner 1922, 63)

Herbartovo chápání individuality žáka pregnantně vyjádřil Josef Kubálek (1876–1968)¹ v heslu *Herbart* v *Pedagogické encyklopedii*: „Individualitu žákovu jest třeba ponechati neporušenou, poněvadž z ní vyplývají možnosti rozvoje.“ (Chlup 1939, 464)

V Herbartově pedagogice se také objevuje fenomén 19. století a první poloviny 20. století, který obecně označujeme *nature and nurture debate*, tedy hledání vztahu mezi vnitřními dispozicemi a vnějším prostředím při utváření lidské bytosti – *vychovatelnost*. *Vychovatelnost* je pro Herbarta míra, po kterou je osobnost žáka přístupna pedagogickému působení. „Výchova je možná, ale že je omezena rozmanitými podmínkami vnitřními i vnějšími, osobností, pohlavím i temperamentem chovancovým, vlivy společenského prostředí i vnějšího okolí, výší kulturního rozvoje lidstva, jež vesměs nejsou v moci učitelově, takže celkem je výchova možna jen v určitých mezích, v kterých v praxi nutno hledati též cíl.“ (Kádner 1922, 63). K fenoménu vychovatelnosti se úzce váže i vyučování, tedy podněcování rozumové činnosti a mravní výchova. V pořadí třetí vychovatelovou činností je vláda či vedení, které by mělo zavést určitý pořádek, žákovo myšlení učinit poddajné a celkově jej ovládnout. Kádner uvádí, že: „Vládu nutno pěstovati od počátku duševního života dítěte všelikými prostředky, hrami, přiměřeným zaměstnáváním, dozorem, zákazy i rozkazy, výhrůžkami i tresty, nejvíce však autoritou a láskou ... tj. úvodem k vlastní výchově, a že tedy význam její s postupem věku klesá a se umenšuje.“ (Kádner 1922, 64). I přesto, že se Herbartova výchova vůle podobá vládě, ve skutečnosti znamená působení na vnitřní řád oproti vnějšímu řádu, který modeluje vládnutí. Odtud Herbart dovodil *výchovu přidržující*, která činí vychovávaného důsledným, *určující* výchova vede ke správným volbám, *regulující* poskytuje souhrn praktických pravidel a *podpurná* výchova disponuje volní vlastností k překonávání překážek a vnějších vlivů. (Kádner 1922, 65).

Herbartova pedagogika ovlivnila na dlouhá desetiletí celou řadu významných pedagogů a na konec se stala základem Rakousko-Uherského školství (především pro střední školství). Jedním z herbartovců byl univerzitní profesor a ředitel pedagogického semináře v Lipsku Němec Tuiskon Ziller (1817 - 1882). Jeho a ostatních důsledné *metodikaření* znehodnotilo Herbartovo pedagogické dílo, když do absurdních podob

¹ Blíže k osobnosti Josefa Kubálka: VOJTKO, T. Činná škola (arbeitschule) a elementární vzdělávání. In Kotková, V., *Proměny vzdělávání : Viribus unitis educandum*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 987-80-7041-033-2. s. 1 – 9.

dováděli vedení a vládnutí. Kádner dodává „...rozváděli je až do nechutných a nemožných podrobností.“ (Kádner 1922, 65).

3 Výzkum českého dítěte

Diskuse k Herbartově pedagogice, zvláště o kategorii vychovatelnosti, výchově a vládě, představuje klíčové téma reformní pedagogiky. I přesto, že mnohé z Herbartovy pedagogiky nebylo nebo nechtělo být pochopeno, principiálně otázka dispozic dítěte k učení se a možnosti modelování jeho mravních hodnot nemohla být uspokojivě zodpovězena, pokud by dítě nebylo podrobeno rozsáhlému výzkumu jak po stránce tělesné, duševní tak i sociální. Na počátku 20. století tak vznikl nový obor nazvaný *pedologie*, který měl podat uspokojivé poznatky o dítěti, tedy i o potřebách a cílech jeho výchovy a vzdělávání. A právě v tomto období vzniká i první exaktní výzkum, který vedl k nápravné pedagogice, dnešní speciální pedagogice.²

Jan Uher (1891 – 1942) pedologii v Pedagogické encyklopedii definoval jako disciplínu, která se zabývá výzkumem dítěte – jeho psychickými, sociálními a tělesnými zvláštnostmi. Pedologie tak navazovala na poznatky měnící se *psychologie*, která se výsledky *experimentální psychologie* distancovala od duchovnědných představ a dala základ *pedopsychologii*, která zkoumala kvalitativní rozdíly mezi jednotlivými stádii duševního vývoje dítěte od raného dětství po adolescenci. Součástí pedologie byla také *pedobiologie* a *pedosociologie*. Nejvýznamnější osobností a zakladatelem pedologie byl psycholog, pedagog a filozof František Čáda (1865 – 1918).

Vedle výzkumu zdravě se vyvíjejícího dítěte se začala také formovat *pedopatologie*, která se stala základnou pro vznikající nápravnou pedagogiku. Josef Zeman (1867 – 1961) ji definoval následovně: „...konkrétní nauka o tělesných a duševních vadách, nedostacích a úchylkách mládeže. Jejím předmětem je tedy ztráta nebo nápadné oslabení zraku a sluchu, trvalé choroby očí, uší, choroby duševní, nevyvinutost nebo opožděnost rozumová, slabost vůle, mravní narušenost, zpusťlost, nezvladatelnost dětí, vady citění, vady tělesného vývoje, zmrzačení a poruchy řeči. Pedopatologie zjišťuje tyto vady u jednotlivců i v oblastech endemických, pořizuje statistiku, určuje stupeň vady, hledá jejich příčiny v dědičnosti, v příbuzenských manželstvích, v infekcích, v přestálé chorobě, v úrazech, v alkoholismu, v sociálním prostředí aj. klasifikuje osoby vadné a třídí je v typy.“ (Chlup 1939, 367).

První český ústav, jehož posláním bylo zkoumání dítěte, byl založen v roce 1910 pod názvem *Pedologický ústav hlavního města Prahy*. Jeho zřizovatelem bylo město Praha. Ke vzniku a jeho existenci nebyla nalezena archivní pozůstalost a o výsledcích jeho činnosti se můžeme pouze dovědět z příspěvků do ústavního periodika *Rozpravy Pedologického ústavu hlavního města Prahy* (Herfort 1931).

² Blíže k Pedologickému ústavu: VOJTKO, T. Pedologický ústav – základna pěstování nápravné pedagogiky u nás. In VOJTKO, T. *Postižený člověk v dějinách II*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-081-3. s. 40 – 43.

Ústav založil Jan Dolenský (1859–1941), ředitel chlapecké měšťanské a obecné školy u Nejsvětější Trojice v Praze s antropologem prof. dr. Jindřichem Matiegkou (1862–1941) a filozofem a pedagogem prof. dr. Františkem Čádou (1865–1918) dne 15. února 1910. Jeho první sídlo bylo ve škole u Nejsvětější Trojice, ve Vladislavově ul. č.p. 47, kde řediteloval Jan Dolenský. Ústav tu měl k dispozici jednu místnost. Výzkumná činnost započala v září roku 1910 badatelským záměrem Františka Čády – studiem psychologie žáků. Počátkem školního roku 1912 – 1913 se přidal Matiegka se somatickým šetřením žáků a v následujícím školním roce 1913 – 1914 výzkumný záběr ústavu rozšířil psychiatr Karel Herfort (1871–1940). Ten společně s Dolenským a Cyrilem Stejskalem (1890–1969), expertem komise pro reformu střední školy při Ministerstvu školství a národní osvěty, vyšetřoval slabomyslné chovance *Ernestina – Ústav idiotů Jednoty paní sv. Anny v Praze*.³

V letech 1. světové války byla výzkumná činnost téměř zastavena a ještě krátce po vzniku samostatného Československa dne 14. prosince 1918 umírá ideový hybatel František Čáda.

Po Čádově smrti se o vzkříšení výzkumné práce zasadil J. Dolenský. Bylo ustanoveno kuratorium v čele s Matiegkou, které mělo garantovat reformu a vedení ústavu. Ředitelem byl jmenován Karel Herfort. Pedologický ústav hlavního města Prahy byl přejmenován na *Ústav pro výzkum dítěte a dorůstající mládeže v Praze* a stal se součástí Anthropologického ústavu Univerzity Karlovy v Praze v čele s Jindřichem Matiegkou. Karel Herfort (1871 - 1940) převedl v roce 1923 do zreformovaného ústavu *Soukromou eugenickou centrálu*, kterou přejmenoval na *Eugenická centrála ústavu pro výzkum dětí a dorostu* s adresou Praha 2, Vladislavova ul. č.p. 5. Počátkem dvacátých let bylo pod Herfortovým vedením zřízeno *Ambulatorium pro duševní choroby mládí* (dále jen Ambulatorium), které vyšetřovalo tělesně nebo duševně abnormální děti a zabývalo se sestavováním eugenických rodokmenů. K roku 1931 bylo v Ambulatoriu vyšetřeno 2 796 případů. Ve své druhé etapě existence ústav sestával ze čtyř oddělení: *Oddělení pedagogické a organizační, Oddělení somatologické, Oddělení pedopsychologické, Oddělení pedopatologické*. Činnost Pedologického ústavu byla opět přerušena válečnými roky. Další informace o této významné instituci nebyly dohledány.

³ Ústav byl zřízen botanikem, lékařem a pedagogem Karlem Slavojem Amerlingem (1807 – 1884), který už v r. 1866 se svou ženou Františkou Svatavou založil nábožensko-charitativní spolek Paní sv. Anny v Praze za účelem: „...dát ženám takový směr, kterým se projevuje vědomí pravé idealistky ženy, a to pomocí přednášek.“ Františka Svatava pro spolek zajišťovala sekretářské činnosti. V roce 1870 si spolek začal určovat zcela konkrétní program: „...mravně se uplatňovati vysvobozením chudých na duchu.“ Ústav byl založen 17. června 1871 a zprvu sídlil v ul. U Karlova č.p. 17 v malém domku se dvěma zahradami. „Hephata“, jak Amerling ústav jmenoval, byl až do r. 1883 jediným ústavem svého druhu v Rakousko-Uhersku. Až do r. 1896, kdy byla v pražské škole u sv. Jakuba založena první pomocná škola v Čechách, byl Amerlingův ústav jediným zařízením péče o slabomyslné v českých zemích. Ústav byl později přejmenován na počest předsedkyně Spolku paní sv. Anny a děkanky hradčanského ústavu šlechtice Arnošky Auespergové (1879 – 1901) přejmenován na Ernestinum.

4 Závěrem

Slovy Kubálka si byl Herbart vědom, „...že věda o výchově nebude takovou vědou jako matematika, ale v okolnosti, že všechny vědy nematematické se potírají, opravují a doplňují, spatřuje dobré znamení pro vědu o výchově. Budou v ní také omyly, ale věda, toť jsou vlastně dějiny omylů a snaha je překonati.“ (Chlup 1939, 463)

Z výše napsaného vyplývá, že často neoprávněná kritika Herbartovy pedagogiky stála při vzniku exaktního výzkumu dítěte. I přesto, že dosavadní výsledky historického bádání jsou komplikované „děravými“ archivními fondy, můžeme již nyní konstatovat, že naši předci dokázali překročit mezioborové a meziresortní hranice. Snad proto měla domácí pedagogika v krátkém období meziválečného Československa takové úspěchy.

Použitá literatura

HERFORT, K. Ústav pro výzkum dítěte a dorůstající mládeže v Praze. Rozpravy ústavu pro výzkum dítěte a dorůstající mládeže (Českého pedologického ústavu hl. města Prahy), Praha, 1931.

CHLUP, O.: KUBÁLEK, J.: UHER, J. Pedagogická encyklopedie II. Praha : Novina, 1939, 640 s.

KOŤA, J., RÝDL, K. Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu. Praha : PdF UK, 1992, 56 s.

ŠTVERÁK, V. Dějiny pedagogiky. Praha : PdF UK, 1983, 331 s.

VOJTKO, T. Pedologický ústav – základna pěstování nápravné pedagogiky u nás. In

VOJTKO, T. Postižený člověk v dějinách II. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-081-3. s. 40 – 43.

Autor:

PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky PdF Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62

Hradec Králové 500 03

tibor.vojtko@uhk.cz

776 11 77 90