Dějiny pedagogiky v díle českých profesorů pedagogiky

Názory vybraných osobností univerzitních učitelů pedagogiky na pojetí a účel historicko-pedagogického bádání: G. A. Lindnera, F. Drtiny, O. Kádnera, O. Chlupa

Růžena Váňová

Abstrakt

Text charakterizuje pojetí dějin pedagogiky vybraných významných osobností české pedagogiky (G. A. Lindner, F. Drtina, O. Kádner, O. Chlup) 19. a 1. poloviny 20. století. Konstatuje výsledek historického šetření: Do poloviny 20. století byly dějiny pedagogiky nahlíženy jako součást kulturních dějin, jejichž hlavním úkolem bylo porozumění současné pedagogice, popř. předvídání jejího budoucího vývoje.

Klíčová slova: pedagogika, dějiny pedagogiky, pedagogická historiografie, kulturní dějiny, české dějiny pedagogiky 1. poloviny 20. století.

History of Education in the Work of Czech Professors of Pedagogy

Abstract

The text characterizes the concept of history of education in selected personalities of Czech pedagogy (G. A. Lindner, F. Drtina, O. Kádner, O. Chlup) of the 19th and the 1st half

of the 20th centuries. It states the outcome of a historical survey: History of education had been viewed as a part of cultural history up to the middle of the 20th century; the main task of cultural history was to understand the contemporary pedagogy, or forecast of its future development.

Key words: Pedagogy, history of education, pedagogical historiography, cultural history, Czech history of education of the 1st half of the 20th century.

Úvod

Jako pedagogická disciplína jsou dějiny pedagogiky rozvíjeny teprve od 19. století, tedy od doby, kdy se pedagogika konstituovala jako samostatný vědní obor. Do té doby byla dějinám školství, výchovy a vzdělávání věnována pozornost v rámci obecných dějin, popř. v rámci dějin filosofie, vědy, umění, ekonomie a politiky, tedy v rámci kulturních dějin. První zmínky o dějinách vzdělávání a vzdělanosti najdeme už v období antiky. Z doby novější je obvykle uváděno Morhofovo dílo *Polyhistor* ze 17. století pojednávající o didaktice v poreformačním období a Fleuryho stať o volbě a metodě studií, která je obsažena v díle z roku 1675 věnovaném výchově od antiky až po jeho dobu. První soustavná pojednání o dějinách výchovy však pocházejí až z 18. století (Ludovici 1708–1718, Mangelsdorf 1779). První z jmenovaných se ve spise *Schulhistorie* věnoval vývoji německých gymnázií, druhý pak je autorem spisu *Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in betreff des Erziehungswesens gesagt und getan worden ist*, který je prvním pokusem o obecné dějiny pedagogiky.

První zmínky o dějinách výchovy, školství a vzdělávání v Čechách pocházejí rovněž ze 17. a 18. století. Jsou např. součástí pojednání Pavla Stránského *Respublika Bohemiae* z roku 1634, kde autor, pobělohorský emigrant, líčí stav vzdělanosti v předbělohorských Čechách, a spisu Bohuslava Balbína *Bohemia docta* vydaného v roce 1777, téměř sto let po smrti autora. Zde je i uveřejněn první životopis J. A. Komenského. Česká odborná historickopedagogická literatura byla však ve srovnání se zahraniční produkcí dlouho chudá. Na konci 19. století vznikly práce historiků V. V. Tomka (o dějinách pražské univerzity) a Z. Wintra (o Karlově univerzitě a o partikulárních školách v 15. a 16. století), na začátku 20. století pak Šafránkovy práce o vývoji českého školství.

Podnět k rozvoji českého pedagogického dějepisectví dal rozvoj institucí vzdělávajících učitele. Jejich vzdělávací programy a požadavky závěrečných zkoušek totiž pravidelně dějiny pedagogiky obsahovaly. (Budoucí učitelé středních škol studující na univerzitě museli k přihlášce ke státní zkoušce doložit, že absolvovali teoretické základy výchovy a vyučování, jejichž součástí byly i dějiny středního školství, později „dějiny pedagogiky od 16. století se zřetelem k vyššímu školství“. Rovněž učitelé škol obecných a měšťanských studovali na učitelských ústavech dějiny pedagogiky.) Prv-

ní česky psané výklady dějin pedagogiky jsou učebnicemi pocházejícími od učitelů učitelských ústavů. Sem patří Kalinovy *Obrazy z dějin vychovatelství a vývoje školství*, Vorbesovy *Obrazy z dějin vychovatelství a vývoje školství*, Šimkovy *Dějiny vychovatelství* a Šmídkovy *Obrazy z dějin vychovatelství*. Tyto práce ovšem neaspírají na to být vědeckými pracemi, většinou si ani nekladou za cíl, jak ostatně plyne z názvu, podat ucelený výklad pedagogických dějin; jsou většinou jen přehledem základních dat o vývoji školství a názorů významných osobností.

Až do doby, než se stala pedagogika studijním oborem vysokých škol (univerzit), tj. až do poloviny 40. let 20. století, byla na univerzitě zastoupena jako součást učitelské přípravy. Přednášeli ji univerzitní profesori pedagogiky budoucím středoškolským profesorům. Přestože nebyla studijním oborem studovaným na filosofických fakultách podobně jako historie či jazyky, byla formálně i věcně oborem vědním, protože z ní bylo možno habilitovat a podrobit se jmenovacímu profesorskému řízení, které bylo, jak je všeobecně známo, podmíněno vědeckou činností. O tom, jak se pedagogika vyvíjela a strukturovala, skýtá obraz vědecký odkaz univerzitních učitelů. Jeho studiem zjistíme, že dějiny pedagogiky se jako pedagogická subdisciplína vyskytují hned od počátku historie české univerzity (1882) a že mají navíc, ve srovnání s ostatními subdisciplínami, specifickou úlohu (účel): porozumět současnosti. Studium dějin pedagogiky není tedy výsadou specialistů, historiků pedagogiky, ale studovat dějiny pedagogiky mají všichni pedagogové (didaktici, teoretické výchovy, sociální pedagogové aj.) zabývající se kterýmkoliv problémem (tématem) současné pedagogiky.

1 Dějiny pedagogiky v pedagogickém odkazu Gustava Adolfa Lindnera

G. A. Lindner (1828–1887) se ujímá stolice pedagogiky a ředitelství pedagogického semináře v době, kdy už je pedagogika konstituována jako relativně samostatná vědní disciplína. „*Dosti pozdě dovedla si pedagogika v encyklopedii věd jakési místočko získat. ...*“ (Lindner 1888, s. 3). Nepokládá však její pozici za nezpochybnitelnou, jistou. Mluví sice v minulém čase, ale hledaje příčiny pozdního konstituování, jakoby si uvědomoval její nezralost, zranitelnost. Za jednu z příčin této nejisté pozice pokládá skutečnost, že dosud nedospěla „*...k uzavřenému celku řádně zpracovaných pojmů, nebo jinak: k filosofické aneb jen systematické pedagogice to nedošlo.*“ Promyšlený logický systém pedagogických subdisciplín pokládá přitom za jeden z argumentů její vědeckosti a jeho vytvoření za jakýsi osobní úkol. Pokusů splnit ho bylo asi více, známé jsou dva: Starší z počátku Lindnerova vysokoškolského působení, ze zimního semestru 1885/86, který byl uspořádán a publikován Josefem Klikou jako součást *Pedagogiky na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (vydána v roce 1888) a mladší z období brzy následujícího (vydána pod názvem *Z metodologické encyklopedie pedagogiky*.

In Prof. Dr. G. A. Lindnera přednášky na filosofické fakultě české university v Praze. K vydání upravil J. Klika 1890). Oba návrhy se uspořádáním oborů poměrně značně liší, pro námi sledované téma je však podstatné, že se nemění pozice historické pedagogiky. Zůstává (vedle systematické) jednou ze dvou základních větví pedagogiky. Jinými slovy: To, co utřídlí Lindner ve větví systematické, pokládá za nezbytné nahlédnout z historického hlediska, neboť: „*K těmto hlavním naukám druží se pedagogika historická, která přímo vychází z pedagogiky empirické. Pozorování zmíněných konkrétních poměrů jakožto útvarů vychovatelských neomezují se totiž na stavy přítomné, nýbrž odnáší se přirozeně k stavům minulým; neboť špatně bychom porozuměli oněm, kdybychom jich nepřirovnávali k těmto. Pedagogická zkušenost zůstala by kusou, kdyby přestávala na přítomnosti, neobracejíc se zároveň k dějinám*“ (Lindner 1888, s. 8). Zde se tedy jedná o historii pedagogiky jako o metodologický přístup.

V jiném významu vystoupí Lindnerovi historická pedagogika, a sice když ji nahlíží z hlediska obsahového, když uvažuje výchovu jako instituci, „...*jížto skutkem se stává nepřetržitost či plynulost, kontinuita vzdělání lidského, tedy postup vzdělání od pokolení k pokolení, zprostředkování vzdělání výchovou v nejširším smyslu, ve způsobu podání či tradice. „Výchova musí tedy dílo své připojovati k tomu, co v tomto historickém podání jest obsaženo, a proto pravíme, že má býti především národní a časová*“ (Lindner 1888, s. 8). Tím upozorňuje na nezastupitelnost výchovy v procesu udržování a rozvoje národních kultur a tradic a na nezbytnost jejich studia. A doplňuje: „*Pedagogika historická vede nás k vychovatelským útvarům minulosti, seznamuje nás s vládnoucími ideami a pedagogickými výtečnickými těch kterých dob. „Ve svých školách zobrazuje se člověk, tak dá se známá výpověď o člověku – obraze božím obrátiti na školy*“ (Lindner 1888, s. 8). Shrňme tedy: Historická pedagogika pomáhá pedagogovi porozumět současnosti a poznat a pochopit povinnosti pedagoga – současníka v oblasti rozvoje národní kultury.

Především tato úloha připadá „*Dějinám pedagogiky na základě obecných kulturních dějin*“ jako tzv. *vlastnímu odbornému předmětu*, který zařazuje G. A. Lindner mezi studijní předměty na vysoké škole připravující národní učitele (převzato z Cach 1970, s. 121).

2 František Drtina a dějiny pedagogiky

Také František Drtina (1861–1925), Lindnerův nástupce na stoličce pedagogiky FF UK a ředitel pedagogického semináře, pokládá dějiny pedagogiky za součást kulturních dějin: „*V soustavě výchovné zrcadlí se ... nejlépe všechna kulturní tvářnost určitého národa v určité době. Různé doby mají různé ideály výchovné práce ve shodě s kulturní svou povahou*“ (Drtina 1900, s. 1). Drtina – filosof studuje kulturní povahu jednotlivých historických epoch, aby z ní odvodil cíle („ideály“) výchovy. Tuto práci podniká nejen kvůli vlastnímu poznávacímu záměru, tj. aby přinesl nové poznatky, ale zejména proto, aby objasnil přítomnost, popř. se pokusil stanovit trendy budoucího vývoje. Svou předsta-

vu ztvárnil v drobném spisku (čítá 31 stran) *Ideály výchovy* (1900). Práce má charakter ohlédnutí – ve významu hledání zdrojů „kulturní povahy doby nové“, rozumí se doby Drtinovy, tedy konce 19. století.

Podle Drtiny je současný svět syntézou dvou protikladných kulturních ideálů – antického naturalismu a středověkého supranaturalismu, které se proměňovaly v závislosti na měnících se společenských potřebách a podmínkách. Zatímco sepětí antického člověka s přírodou přirozeně vyúsťuje v požadavek harmonického rozvoje osobnosti a práce pro dobro státu, středověkým ideálem je křesťanská zbožnost odříkající se pozemských požitků a hodnot a směřující k posmrtnému životu. Renesance a reformace jsou sice zčásti návratem k antickému naturalismu, avšak tím, že přejímají středověkou křesťanskou účinnou lásku k bližnímu, stávají se novou kvalitou: výchovným ideálem se stává moudrá a výmluvná zbožnost, která je v 16. a 17. století vyvážena důrazem na vzdělávání v reáliích (a mateřských jazycích). Osvícenství pokračuje v tendenci započaté v renesanci, návrat k antickému racionalismu je však obohacen o aspekt praktického využití vědění, o optimistickou víru v neomezené lidské schopnosti, v nastolení všeobecného blahobytu, v možnost společenské reformy cestou výchovy, avšak i o zavedení všeobecného vzdělávání. Zkušenosti 19. století však vyvracejí představu budoucnosti jako doby blahobytu a neomezených schopností lidského rozumu vedoucích k blaženosti; skepse a pesimismus jako důsledek zjištění, že člověk svým rozumem nedosáhne na poslední tajemství lidského života způsobí návrat k náboženství jako zdroji mravnosti a vzájemné snášenlivosti a ke křesťanským ctnostem. Ideálem, konečným cílem veškeré výchovy je podle Drtiny humanita, ušlechtilá lidskost. Současný ideál výchovy vidí jako syntézu starověkého naturalismu, křesťanské lásky k bližnímu, všeobecné osvěty, přírodovědného realismu, technických vymožeností a sociálních potřeb. Jako svědek (i když nikterak sympatizant!) prosazujícího se pozitivismu pokouší se Drtina odhadnout směr budoucího vývoje v oblasti výchovy, školství a pedagogiky. Zřejmě pod vlivem rozvíjejícího se reformního hnutí na prvním místě zmiňuje nové výchovné akcenty – všestranný rozvoj osobnosti (oproti předávání vědomostí), výchovu člověka jako člena společnosti a praktický charakter vzdělání. Co se obsahu týče předvídá důraz na technické vzdělávání jako důsledek prudce se rozvíjejícího přírodovědného poznání. V oblasti školské politiky pak očekává všeobecnou přístupnost ke vzdělání (zde demokratizace a socializace vzdělání), bezplatnost, laickost, výchovu v duchu národní autonomie a svébytnosti, decentralizaci, oddělení politické a školské správy, zavedení pedagogického řízení školství učiteli.

Drtinovo pojetí dějin pedagogiky evidentně sleduje výchovné ideály hlavních kulturních epoch, které odvozuje od kulturních, tj. filozofických, politických, ekonomických, uměleckých aj. stránek života. Podrobnostem v oblasti školských a vůbec pedagogických reálií se úmyslně vyhýbá a uvádí je jen v případě potřebné konkretizace. Dějiny pedagogiky chápe jako vědní obor nezbytný pro pochopení současnosti, příp. pro předvídání budoucího vývoje.

3 Názory Otakara Kádnera na dějiny pedagogiky

„Dějiny pedagogiky jsou částí dějin kulturního vývoje lidstva,“ tak nadepisuje Otakar Kádner úvod prvního svazku svých pětisvazkových Dějin pedagogiky, který vyšel v roce 1909 (celé dílo bylo dokončeno a poslední svazek vydán v roce 1924). Autor se tímto názorem přiklání ke svým předchůdcům, zakladatelům oboru v českých podmínkách, a dává tak najevo své přesvědčení o důležitosti pedagogiky jako vědy kvůli jejímu úkolu, jímž *„... není přece nic jiného, než abychom veškeré bohatství kultury, jak k němu po dlouhých bojích a úsilích dospělo lidské pokolení, přenášeli s generace na generaci“* (Kádner 1909, s. 5). Jako „věda duchová“, „duchověda“, (rozumí se společenská nebo humanitní věda pozn.RV), pokračuje Kádner, mají dějiny pedagogiky základní charakteristiky a metodologické postupy společné s ostatními duchovědami, tj. vývoj pedagogického myšlení ani výchovné praxe se neděje přímočaře, bez retardačních momentů a bez omylů. Lidstvo se stále vrací, současné řešení nepokládá za správné, chce navázat na některou starší periodu; vývoj jako proces nepostupuje od méně dokonalého k stále dokonalejšímu – dějiny kultury, zejména dějiny filosofie jsou dějinami omylů lidského ducha, konstatuje spolu s Petzoldtem. Tento proces pokládá za přirozený, protože jde o složitý proces hledání pravdy. *„... lidstvo studujíc své omyly a chyby studuje spolu i dějiny svého vědění“*. Týž problém znovu a znovu se vynořuje a zase zapadá, ale práce vědecká neobírá se stále týmiž problémy, přebíhá a mění svá stanoviska; platí to i pro dějiny pedagogiky; střídání problémů, návraty, omyly, analogie se stavem minulým; *„... zkrátka také dějiny pedagogiky nutno chápati se stanoviska vývoje, také dnešnímu stavu školství nelze rozuměti bez znalosti toho, jak se organizace školy i názory o úkolech a předmětech výchovy vyvíjely v minulosti“* (Kádner 1909, s. 5). Dějiny pedagogiky je třeba studovat se stálým zřetelem k veškerému kulturnímu životu, zvláště se zřetelem k duchovědám, z nich zejména se zřetelem k dějinám filosofie; bez toho nelze pochopit, proč se školství nemění jen v čase, ale i podle zemí a národů. *„Tu se nám teprve objevuje, jak výchova s počátku jsouc docela nevědomým napodobením a slepou obranou, pomalu se oduševňuje, jak člověk její pomocí zbavuje se nadvlády přírody i svých pudů a zušlechťuje své nitro, jak všechno úsilí novověké školy vede k vytváření harmonické a v pravdě svobodné osobnosti, kdežto starověk vychovával člověka především pro stát, středověk pro církev“* (Kádner 1909, s. 6). Zřetel ke kulturním souvislostem činí z dějin školství dějiny ducha, nikoli osob.

Historickopedagogické studium podle Kádnera přesvědčuje, že na jedné straně výchova, zvláště její cíle, ideály a obsah, se mění s veškerou kulturou, a to jak její teorie, tedy názory myslitelů, tak útvary školské organizace. Zároveň označuje za idealistickou představu, že se školství přesně řídí podle teoretických úvah. Školská organizace je stálá, konzervativní, ovlivněná tradicí a zvyklostmi a vzdoruje návrhům a nápadům jednotlivců.

Stejně jako jeho předchůdci je Kádner přesvědčen, že studium pedagogické historie nepatří jen historikům pedagogiky, ale že *„znáti dějinný vývoj své vědy musí každý badatel*

tohoto oboru, a dějiny vědy duchové jsou stále a stále přes všechny námitky a hlasy odpůrců nejlepší úvodem k příslušné disciplíně” (Kádner 1909, s. 3).

Do jaké míry se přidržel Otokar Kádner zmíněných zásad při práci na svých monumentálních Dějinách pedagogiky? Jak uvádí Josef Cach, většina kapitol pojednávajících o postavách dějin pedagogiky vznikla jako konfrontace existující literatury s díly příslušných postav. Neplatí to pochopitelně o postavách z nejmladší doby, které do doby Kádnerovy nebyly zpracovány. Zde byl nucen přistoupit ke klasické heuristice, tedy shromáždění, kritice a výkladu pramenů. Co se metody týče, je pokládán za historika-pozitivistu. Platí to jen z části. V mnohých případech totiž významně přesahuje rovinu uspořádání shromážděných faktů a provádí pedagogický výklad v kontextu kulturních, tj. hospodářských, politických, filosofických, vědních a uměleckých zřetelů včetně uvedení vlastních názorů, tak jak bylo shora uvedeno. Dbá zejména na kontext filozofický.

Kádnerovo rozsáhlé historicko-pedagogické dílo v rozsahu více než 2 000 stran bylo odlišně hodnoceno pedagogy a historiky. Z pedagogů ocenili Kádnerovy dějiny zejména František Drtina, Otokar Chlup a Václav Příhoda. Za historiky se vyjádřil Josef Šusta a Zdeněk Nejedlý (viz Cach 1981, s. 41). Jak uvádí J. Cach, podle Šusty zpracování některých kapitol neodpovídá měřítkům historické vědy. Nejedlý naproti tomu označuje Kádnerovo historické dílo jako „summu“ pedagogiky, jehož autor nalezl dialektický vztah mezi obecnými a speciálními dějinami, jako monumentální základ pro další vědeckou práci.

4 Dějiny pedagogiky v díle Otokara Chlupa

Podobně jako přechozí, i Chlup pokládá historické studium za nezbytný předpoklad porozumění současnosti. V tomto přístupu je zcela zásadní. Žádný současný problém totiž neřeší, aniž by ho dříve prozkoumal z historického hlediska. Nezajímají ho však jednotlivá dílčí data, ale obecné ideje, které ovlivnily další vývoj. Uchopením tématu se zjevně podobá Drtinovi, resp. jeho Ideálům výchovy z roku 1900. Drtinovi se podobá i užším vymezením – hledáním pedagogického cíle neboli ideálu odvozeného z ideálu kulturního, ponejvíce filosofického – otázky po smyslu lidského života, životního poslání, společenského směřování. Na rozdíl od Drtiny však ideál neformuluje, ale hledá – zkoumá, jaké ideály si pedagogičtí reformátoři kladli a jak se tyto ideály proměňovaly atp., aniž by se důsledně držel tradičního vymezení kulturních epoch. Historické studium je mu až dobrodružstvím: *„Dějiny vychovatelských idejí jsou stejně poutavé jako dějiny filosofie a dějiny politické. Ideály výchovy tvoří vyvrcholení touhy po novém životě, po nových duchovních obzorech a jest věru rozkoší i útěchou pročitati vyznání těch průkopníků obrozeného světa, kteří spatřovali ve školách a ve výchově nástroj, jímž se měly uskutečniti představy tvůrců nového života”* (Pedagogika 1948, s. 20). Své chápání významu dějin pedagogiky poprvé ztvárnil v monografii vydané v roce 1925, tedy krátce poté, co začal

přednášet na brněnské univerzitě, *Vývoj pedagogických idejí v novém věku*. Knížka má podobu medailonků významných postav pedagogického myšlení počínaje Baconem Verulámským (přes M. de Montaigne, J. A. Komenského, J. Locka, J. J. Rousseaua, I. Kanta, J. Pestalozziho, J. F. Herbarta, A. Comta, H. Spencera) a konče L. N. Tolstým a F. W. Förs-terem. Připojeno je i několik postav domácích (F. Drtina, F. Krejčí, J. Úlehla, T. Garrigue Masaryk, O. Kádner, F. Čáda). Pro námi sledované téma je užitečná zejména úvodní kapitola tohoto spisu, ve které zdůvodňuje volbu postav a tím zároveň dává nahlédnout do svého uvažování. Zahajuje Baconem, protože východisko novověké pedagogiky, zejména vyučovacích metod, vidí v jeho induktivní metodě. Vyučování je po Baconově vystoupení nově nahlédnuto – z hlediska žáka jako proces objevování, jako vědecká práce a zároveň výchova všech intelektuálních funkcí; vzniká tak podle Chlupa nový intelektualismus překonávající formální intelektualismus scholastický a orientací na skutečný svět pak heuristický realismus. Oba tyto prvky přejímá Komenský, doplňuje je však o náboženskou víru, neboť racionalismus a realismus nepokládá za dostatečné cesty k poznání. Komenského akcent na cit a vůli je však dalším vývojem potlačen a znovu vítězí racionalismus, tentokrát už osvícenský. Locke ho podpoří orientací na smysly jako na zdroj všeho poznání a obnovuje antický ideál kalokagathie, Montaigne zavádí ideál životní moudrosti a činorodé výchovy; ten je silným hlasem proti nadměrnému intelektualismu rozvíjenému na úkor ostatních lidských potencialit. Pod vlivem racionalismu jsou znovu dočasně utlumeny orientace na cit a náboženské rozjímání, aby zejména v osobnosti J. J. Rousseaua znovu vytryskly a ukázaly na přirozené zdroje života. Rousseau vyvrací zakofeněné názory na stát, církev, kulturu, vědu, politiku i výchovu a razí jejich „přirozenost“ ve vzniku i vývoji, odvrací se od kultu rozumové výchovy a autoritativní výchovy příklonem k právům dítěte a hlásáním přirozeného sebevýchovného principu. Francouzská revoluce vytvořila podle Chlupa poprvé v historii podmínky pro uplatnění induktivní metody v praxi. Odraz Rousseauova naturalismu se podle Chlupa projevil bezprostředně u Kanta – Kant se odvrací od racionalismu a zdůrazňuje mravní život jako hlavní princip života (kategorický imperativ). Jím se znovu vrací do výchovy Komenského a Rousseauovy ideje – vedle racionální výchovy akcentování výchovy mravní. Vysoce je hodnocen metodický a praktický, zejména v oblasti výchovy sociální, přínos Pestalozziho. Herbart je Chlupem nahlédnut jako pokračovatel Pestalozziho, který zdůvodnil a vědecky podepřel jeho myšlení a přispěl k zvědečtění pedagogiky a tím vytvořil nové ovzduší pro bádání o otázkách výchovy. Přestože ho hodnotí jako myslitele, který znovu zavedl „...upřlišené pěstění rozumových schopností na úkor ostatních stránek duševních“, upozorňuje, že Herbartova pedagogika a psychologie daly celému školství význačný ráz.

Zatímco až dosud Chlup sledoval vývoj filosofických koncepcí a jejich vliv na výchovu a pedagogiku, od konce 18. století sleduje i sociální, národnostní, ekonomické, kulturní a politické zřetele, včetně rozvoje věd. Konstatuje, že prohloubení propasti mezi společností a školou, ke kterému došlo v 19. století, brzdí rozvoj všestrannější

vychovatelské kultury, upozorňuje na důsledky vzniku dělnické třídy na školství a na její úsilí o hospodářskou samostatnost, na sepětí filosofie se sociálním hnutím. A. Comte a H. Spencer jsou filosofickými nositeli tohoto společenského přerodu a tvůrci syntetického výchovného ideálu. Novou orientaci dávají výchově podle Chlupa evolucionismus a pozitivismus, a to po stránce obsahu i metod. Podle Chlupa „*Positivismus Comteův jest obnovený baconismus, jeho vůdčí ideou jest očista rozumu i citu od všech theologických a metafysických prvků, oživuje v něm racionalismus osmnáctého věku a výchova jím inspirovaná se liší více v obsahu než v metodě*“ (Chlup 1925, s. 7). Význam evolucionismu a pozitivismu pro pedagogiku je podle Chlupa zcela zásadní, protože „*dovršují a vítězně končí staletý boj o křesťanskou mytologii a odkazují její představitele – církve – do oblasti citu, kde jim jest třeba hájiti vnitřní hodnoty mravní po ztracených posicích v oblasti vědy a jejích objevů. Na tomto konfliktu dogmatu a svobodného vědeckého bádání účastna jest i školská výchova a kulturní boj o školu, který proniká hojně reformní snahy v různých údobích na různých územích, vyvěrá hlavně z novodobého osvícení, směřujícího k osvobození školy v otázkách vědeckého poznání*“ (Chlup 1925, s. 7–8). Zároveň je si vědom vlivu náboženských osobností hlubokého přesvědčení, které v náboženské výchově vidí prostředek humanitního a mravního rozvoje (L. N. Tolstoj, F. W. Förster). Uvědomuje si, že Tolstého „*... obrozené křesťanství a rousseauovská svoboda, vystupňovaná až v paradoxní pedagogickou anarchii, průkopnický působí k rozvoji myšlení pedagogického ve prospěch volné školy*“ (s. 8). Förstera představuje jako křesťanského pedagoga stojícího v opozici vůči herbartovské pedagogice a zaměřeného na výchovu citu a vůle.

Závěrem

Ve sledované době zaujímali pedagogové (univerzitní učitelé pedagogiky) k dějinám pedagogiky vcelku jednotné stanovisko. Lze je charakterizovat přibližně takto: Dějiny pedagogiky byly respektovanou pedagogickou disciplínou. Jejich autorita byla odvozována z přesvědčení, že pomáhají rozumět současným pedagogickým problémům, případně stanovovat trendy jejich budoucího vývoje. Historický přístup byl základním metodologickým přístupem ke zkoumání současné systematické pedagogiky. Z faktu, že byly vnímány jako část dějin kulturního vývoje lidstva, byl odvozen požadavek přistupovat k jejich výzkumu „se stálým zřetelem k veškerému kulturnímu životu“, kdy kulturou se rozuměly všechny materiální a duchovní hodnoty vytvořené lidmi. Těžištěm historického výzkumu byly ideje (nikoli osoby či věcné detaily).

Literatura

- Cach, J. (1981). *Otakar Kádner. Pedagogika, školství a jejich dějiny*. Praha: SPN.
- Cach, J. & Dvořák, K. (1970). *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN.
- Drtina, F. (1925). *Ideály výchovy*. 2. vydání. Praha: Dědictví Komenského.
- Chlup, O. (1948). *Pedagogika*. 2. vydání. Praha: Státní nakladatelství.
- Chlup, O. (1925). *Vývoj pedagogických idejí v novém věku*. Brno: Filosofická fakulta.
- Chlup, O. (1935). *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost Nových škol.
- Chlup, O. & Novotný, J. (1948, 1950). *Výchova v zrcadle pramenů*. Díl I, II. Praha: Dědictví Komenského.
- Kádner, O. (1909). *Dějiny pedagogiky*. Díl I. Praha: Dědictví Komenského.
- Klika, J. (Ed.) (1890). *Přednášky Prof. Dra. G. A. Lindnera přednášky na filosofické fakultě české university v Praze. Záhady psychologické. Z methodologické encyklopaedie paedagogiky. O vývoji mluvy*. Roudnice: Nákladem knihkupectví A. Mareše.
- Kopecký, J., Kyrášek, J., Singule, F. & Spěvák, V. (1964). *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Praha: SPN.
- Lindner, G. A. (1888). *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A. Mareš.
- Pařízek, V. (1977). *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. Praha: SPN.
- Sedlář, R. & Doležal, J. (1955). *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaný k 80. narozeninám*. Praha: SPN.

Kontakt:

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
Celetná 20
116 42 Praha 1
Česká republika
E-mail: Ruzena.Vanova@ff.cuni.cz