

**Demokratická myšlenka ve výchově** In: Demokracie a výchova. Praha, Jan Laichter 1932, s. 133 - 134.

Je obecně známá věc, že demokracie je výchově vroucně oddána. Povrchní vysvětlení je, že vláda založená na všeobecném hlasovacím právu nemůže být úspěšná, nejsou-li vzděláni ti, kdož volí a kdož poslouchají svých vládců. Ježto demokratická společ-

38

nost zamítá zásadu vnější moci, musí za ni najíti náhradu v dobrovolné pohotovosti a v zájmu; a tyto věci může vštěpovati jen výchova.

Ježto výchova je činnost společenská a ježto je mnoho různých společností, měřítkem pro kritiku výchovy jako tvořitelky je určitý společenský ideál. Dvě věci, vybrané za tím účelem, aby se jimi měřila cena útvaru společenského života, jsou rozsah, totiž do které míry jsou všichni členové skupiny účastni společenských zájmů této skupiny, a dále plnost a volnost ve styku s ostatními skupinami. Jinak řečeno, nežádoucí společnost je společnost, která zevně i uvnitř staví přehradu bránící volnému styku a vespolečnému působení zkušenosti, kterou si skupiny odevzdávají. Společnost, která se stará, aby se všichni její členové rovně mohli dělit o dobro, a která zajišťuje pružnou a stále obnovovanou úpravu svých zařízení vespolečným působením různých forem společenského života, je do té míry demokratická. Taková společnost musí míti takovou výchovu, která všem jejím členům vštěpuje osobní zájem o společenské vztahy a vliv; a dále takové zvyklosti ducha, které zajišťují společenské změny, aniž při tom ruší pořádek. ....



...ní jsou všichni členové skupiny účastní společenských zájmů této skupiny, a dále pínost a volnost ve styku s ostatními skupinami. Jinak řečeno, nežádoucí společnost je společnost, která zevně i uvnitř staví přehradu bránící volnému styku a vespolečnému působení zkušenosti, kterou si skupiny odevzdávají. Společnost, která se stará, aby se všichni její členové rovněž mohli dělit o dobro, a která zajišťuje pružnou a stále obnovovanou úpravu svých zařízení vespolečným působením různých forem společenského života, je do té míry demokratická. Taková společnost musí mít takovou výchovu, která všem jejím členům vštěpuje osobní zájem o společenské vztahy a vliv; a dále takové zvyklosti ducha, které zajišťují společenské změny, aniž při tom ruší pořádek. ....

## **Hra a práce v učebné osnově.** Tamtéž, s. 264 - 267.

### **1. Místo činných zaměstnání ve výchově**

Studium a učebná osnova prožily za posledního předcházejícího pokolení podstatné změny; byl to jednak účinek opravdového úsilí pedagogických reformátorů, jednak důsledek rostoucího zájmu o psychologii dítěte a posléze také důsledek přímé zkušenosti ze školních síní. Bylo ode všech tří stran uznáno, že je velmi žádoucí vyjít ze zkušenosti a začít se zkušeností a schopnostmi chovanců; a tato lekce odevšad zdůrazněná vedla k zavedení nových činností - hry a opravdové práce, velmi podobných těm, kterými se děti a mládež mimo školu zabývají. Za všeobecné, hotové schopnosti starší teorie zavedla moderní psychologie objemnou skupinu snah pudových a impulzivních. Zkušenost ukázala, mají-li děti možnost a příležitost k tělesné činnosti, která jejich přirozené pudy svádí ke hře, že chodit do školy je dětem jen skutečnou radostí, udržovat kázeň že učitelé už není břemenem a učení že jde lépe.

Někdy se možná učitel uchyluje ke hrám, k sportu a ke konstruktivní práci (rukodělné práci) jen z těchto důvodů a tu se zdůrazňuje, že je to úleva z nechutného a namáhavého pravidelného zaměstnání a školní práce. Není však pražádného důvodu, aby se jich užívalo jen jako příjemných vyražení. Studium duševního života dokázalo základní význam vrozené snahy a touhy objevovati neznámé věci, užívatí nástrojů a materiálu, budovati, dávatí najevo radost, vzrušení atd. Jsou-li cvičení, která připravují tyto pudy a náklonosti, částí pravidelného školního programu, je dítě zcela zaměstnáno, umělá trhlina mezi životem ve škole a mimo školu se zmenšuje, zjednávají se pohnutky ku pozornosti věnované hojněmu a pestrému materiálu a věcem a vývojem zřejmě výchovných výsledků a zjednávají se součinná sdružení dodávající školnímu vyučování společenského základu. Zkrátka důvody, aby se hře a činné práci přiřklo stálé místo v učebné osnově, jsou rozumové a společenské, bez ohledu na to, že i tak zjednávají na



chvíli úlevu a příjemnou změnu denní práce. Bez tohoto koření není možné zajistiti pravidelný stav účinného vyučování ve škole, aby totiž vědomosti, kterých nabýváme, vyrůstaly z činností, majících svůj vlastní cíl, místo ze školních úloh. ....

## 2. Vhodná zaměstnání. Tamtéž, s. 267 - 275.

Pouhý seznam prací, které se už dostaly do škol, hlásí, jak bohaté je to pole činnosti. Práce z papíru, lepenky, ze dřeva, kůže, látky, příze, hlíny a písku a kovů, s nástroji i bez nástrojů. Druhy práce pak jsou: skládání, řezání, prolamování, měření, lití, modelování, vzorkování, zahřívání a chlazení a výkony jiné, kování, pilování, řezání pilou, zahradničení, vaření, šití, tiskařství, vázání knih, tkaní, malování, kreslení, zpěv, divadelní hry, vypravování, čtení, psaní jako činné sledování společenských cílů (nikoli jako pouhé cvičení k získání zručnosti pro budoucí užívání), a kromě toho ještě spousta nejrozmanitějších her a sportů, - to jsou některé ukázky prací.

Vychovatel má za úkol zaměstnávat žáky těmito pracemi tak, aby, zatím co nabývají zručnosti a technické výkonnosti a zatím co se v této práci shledává přímé uspokojení spolu s přípravou k pozdější užitečnosti, aby všechny tyto věci byly podřaděny výchově - tj. rozumovým výsledkům a tvoření určité společenské vlohy. ....

Činná zaměstnání znamenají, že je třeba konati věci, nikoli studia, a jejich výchovný význam záleží v tom, že mohou sloužiti jako typy společenských situací. Základní lidské starosti týkají se potravy, přístřeší, oděvu, zařízení domácnosti a nástrojů, kterých potřebují k výrobě, výměně a spotřebě věcí. Ježto jsou to jednak životní potřeby a jednak ozdoby, kterými byly ony potřeby vyšperkovány, dotýkají se lidských pudů přehluoce; sytí se fakty a zásadami majícími společenský význam.

Vytýkati, že ony rozmanité činnosti - zahradničení, tkaní, stavění ze dřeva, zpracování kovů, vaření atd., které slouží uvedeným základním zájmům a starostem lidským, přenášejíce je do škol, - mají jen cenu užitkovou, jest chybiti se jádra věci. Jestliže lidstvo zpravidla nevidělo v svých zaměstnáních a živnostech nic než zla, která je třeba snášeti, aby se zachoval holý život, vina není na zaměstnáních, nýbrž na onom stavu věcí, za kterého se musí vykonávati. Neustále vzrůstající význam hospodářských činitelů v současném životě vymáhá jako stále naléhavější potřebu, aby výchova odkrývala jejich vědecký obsah a jejich společenský význam. Neboť ve školách se ony práce nekonají pro peníze, nýbrž pro jejich obsah. Zbaveny jsouce vnějších přívěsků a útlu práce za mzdu opatřují ty druhy zkušeností, které mají svou vnitřní hodnotu; jsou to vskutku osvoboditelky.

Zahradnictví např. není třeba učiti ani jako přípravě budoucího zahradníka, ani jako příjemnému vyražení pro dlouhou chvíli. Zahradnictví otvírá širokou cestu, po které se přibližujeme k poučení o tom, jaké místo mívalo hospodaření polní a zahradní v dějinách lidstva a jaké místo zaujímá dnes v děšném uspořádání společnosti. Koná-li se v okolí řízeném výchově, pomáhá studovati fakta vzrůstu, chemické složení půdy, význam světla, vzduchu a vláh, škodlivých a prospěšných živočichů atd. V elemen-



tárním studiu botaniky není nic, co by velmi životně nemohlo býti uvedeno ve spojení s péčí o klíčení a vzrůst semen. Místo látky patřící určitému oboru vědy zvané botanika bude patřiti životu a kromě toho najde své přirozené vztahy k našim vědomostem o půdě, o životě zvířat a o stycích lidí s lidmi. Jak žáci dorůstají, budou objevovati zajímavé problémy, které je možno řešiti pro objevy samy, nezávisle na původním přímém zájmu o zahradničení - problémy, jež se týkají klíčení a živení bylin, vzrůstu a pěstování ovoce atd. A tak se zjedná přechod k rozvážnému rozumovému bádání vědeckému. ....

### **Myšlení ve výchově.** Tamtéž, s. 222 -2 23.

Vyučování se sjednocuje tou měrou, kterou se jeho různé způsoby soustřeďují, aby z toho soustředění vzešel dobrý a trvalý zvyk mysliti. Ač můžeme, aniž se mýlíme, mluvit o metodě myšlení, důležitá věc je, že samo myšlení je metoda výchovné zkušenosti. Podstatné znaky této metody jsou tedy zároveň tytéž jako podstatné znaky myšlení. První je, že žák má skutečný a pravý stav zkušenosti; že je zde ustavičná činnost, o kterou on se zajímá sám kvůli sobě. Druhý je, že se z tohoto stavu vyvíjí skutečný problém jakožto popud k myšlení. Třetí, že žák má poučení a že koná pozorování potřebná k řešení problému. Čtvrtý, že jej napadají tušená řešení (problémů) a že on je má rozvíjeti uspořádaně. Pátý, že má možnost a příležitost vyzkoušeti svá mínění praktickým užitím, aby si ujasnil jejich význam a sám sobě objevil jejich platnost.

### **Škola a sociální pokrok.** In: Škola a společnost. Praha, Jan Laichter 1904. s. 9 - 30.

Žádný počet učebních předmětů, které se podávají jako věcné učení za účelem naučným, nemůže poskytnouti ani stín náhrady za seznámení se s rostlinstvem a zvířaty farmy a zahrady, jehož se nabývá skutečným žitím mezi nimi a péčí o ně. Žádné cvičení smyslových ústrojů, zaváděné úmyslně pro výcvik, nemůže závoditi s hbitostí a dokonalostí smyslového života, jaký povstává denním zájmem a účastí na domácím zaměstnání. Slovní paměť může být cvičena odříkáváním úkolů, jistého výcviku soudnosti může být dosaženo vyučováním v naukách a počtářství. Avšak všecko to je cosi vzdáleného a mlhavého v přirovnání s výcvikem pozornosti a soudnosti, jakého dospíváme, je-li nám zabývat se věcmi z opravdové pohnutky a s výhledem na výsledek. V přítomné době sestředění průmyslu a dělba práce zatlačily nadobro zaměstnání v rodinách a sousedství - alespoň pro účely vychovatelské. Je však marno naříkati na zánik starých dobrých časů dětské skromnosti, uctivosti a s tím spojené poslušnosti, očekáváme-li, že pouhým nářkem a napomínáním je přivedeme zpět. Změnily se poměry v základech a jenom stejně radikální změna ve výchově bude působivá. ...

Obrátíme-li se ke škole, shledáme, že jedna z nejvíce do očí bijících snah směřuje nyní na zavedení tak zvaných ručních prací, prací v dílnách a domácího umění, šití a vaření.

To však nestalo se účelně, s plným vědomím, že škola nyní musí nahrazovat výchov-



ného činitele, o něhož dříve v domácnostech bylo postaráno, nýbrž stalo se tak spíše instinktivně, následkem zkušenosti a poznání, že taková práce se životně dotýká chovanců a poskytuje jim, čeho se jim jinou cestou nemůže dostat. ....

Avšak toto hledisko je celkem úzké. My musíme práce v dřevě a kovu, tkaní, šití a vaření brát jakožto životní učení a nikoliv jako jednotlivé různé předměty. ...Musíme je chápat jakožto nástroje, jimiž škola se má stát dokonalou formou činného, pospolitého života, namísto aby byla zvlášť pro sebe stanoveným místem, kde jest se učit uloženému. ....

Slovy vychovatelským pověděno, znamená to, že tato zaměstnání ve škole nemají být pouhými praktickými obraty a způsoby užité rutiny, pouhým nabýváním větší technické dovednosti v kuchařství, krejčovství nebo tesařství, nýbrž činnostními středy vědeckého nahlížení do přírodního materiálu a pochodů; východisky, odkud dítky mají být vedeny k poznávání historického rozvoje lidstva. ....

Práce poskytuje dítku náležitou pohnutku; podává mu zkušenost z první ruky a přivádí je ve styk se skutečninami. Ona vše to působí jsouc v přídavek ještě obmyšlena svojí historickou hodnotou a vědeckou rovnomocností. S růstem dětského ducha ve schopnostech a vědění tato práce přestává být pouhým těšivým zaměstnáním a stává se víc a více médiem, nástrojem, orgánem, a tím se přetvořuje.

To zase naopak má svůj vliv na vyučování naukám. Za takových okolností všechna činnost, má-li býti úspěšná, musí být někde a nějak řízena vědeckým znalcem; je to případ užité vědy. Toto spojení určovalo by její místo v učbě a výchově. Nejde jen o to, že tyto práce, tak zvané ruční nebo řemeslné práce ve škole, poskytují příležitost k podávání vědy, která je objasňuje, která činí je látkou obmyšlenou významností, místo aby byly jen pouhou ruční dovedností, nýbrž běží také o to, že vědecký názor na ni takto nabytý stává se nezbytným prostředkem volné a činné účasti na moderním sociálním životě. ...

Zavedení aktivního zaměstnání, studia přírody, elementární vědy, umění a dějin; zatlačení pouhého symbolismu a formálnosti na druhé místo; změna v morálním školském ovzduší, v poměru žáka k učiteli, v kázni; zavedení aktivnějších, výraznějších a více sebevládných činitelů - toto všechno nejsou pouhé nahodilosti, nýbrž jsou nutnostmi širšího sociálního rozvoje. Zbývá jen organizovat všechny tyto činitele, ocenit je v plnosti jejich významu a dát je zahrnuté v ideje a ideály v plné nekompromisní držení školy. Učinit to znamená učinit jednu každou z našich škol zárodkem pospolitého života, činnou s typy zaměstnání, jež jsou odrazem života širší společnosti a proniknuty duchem umění, dějin a vědy. Jestliže škola uvede a zaučí každé dítě společnosti v členství takové malé obce, sytící je duchem službovolnosti a opatřující je pomůckami silné sebevlády, budeme mít v ní nejhlubší a nejlepší záruku milé harmonické širší společnosti.

.....

Nic tak podivně nezaráží průměrného inteligentního návštěvníka školy, jako když vidí jak hochy, tak dívky deseti-, dvanácti- a třináctileté zaměstnané šitím a pletením. Hledíme-li na to se stanoviska, že se tím hoši připravují ku přišívání knoflíků a dělání



záplat, nabudeme takto úzkého a prospěchářského ponětí i podkladu, jenž stěží ospravedlní, aby se dávala přednost tomuto druhu práce ve škole. Avšak hledíme-li na to s jiné stránky, shledáme, že toto zaměstnání poskytuje východisko, odkudž dítě může stopovati pokrok člověčenstva v historii, nabývají také pohledu do užívaného materiálu, jakož i do příslušných mechanických principů. Ve spojení s tímto zaměstnáním opakuje se v krátkosti historie lidského rozvoje. Na příklad dá se dětem nejprve surový materiál, len, bavlník, vlna, jak se dostane se hřbetu ovčího (můžeme-li ji dostati na místě, kde se ovce stříhají, tím lépe). Potom zavede se rozprava o tomto materiálu se stanoviska jeho upravení k tomu, k čemu ho má býti užito. Na př. učiní se přirovnání vlákna bavlněného ke vlákně vlněnému. Dítka mi pověděly, že příčina pozdního rozvoje bavlnického průmyslu u porovnání s vlněným jest ta, že jest velmi obtížno rukama vyníti bavlnu z plodů. Děti v jedné skupině pracovaly 30 minut na vyprošťování vláken bavlněných z tobolek plodů a podařilo se jim vyloupiti méně než unci. Mohly tudíž snadno uvěřiti, že jedna osoba za den vydobude rukama asi jednu libru bavlny a mohly také pochopiti, proč předkové nosili vlněné šaty místo bavlněných. Mezi jinými věcmi objevenými a týkajícími se poměrné užitečnosti obou látek, připadlo se také na krátkost bavlněných vláken u porovnání s vlákny vlněnými, neboť vlákna bavlněná měla jen desetinu délky vláken vlněných; taktéž bylo povšimnuto, že vlákna bavlněná jsou hladká a nelnou k sobě, kdežto vlna má jistou drsnost, jež způsobuje, že vlákna drží při sobě, což ulehčuje předení. Dítka samy připadly na tyto věci otázkami a návodem učitelovým.

Potom sledovaly nutný postup díla od vláken až k šatům. Ony znovu vynašly prvotní rám na česání vlny, prkénka s ostrými bodci do nich vraženými; znovu si smyslily nejjednodušší způsob spřádání vlny - provrtaný kámen nebo nějaký jiný těžký předmět, jímž prochází vlna a jehož otáčením vytahují se vlákna.

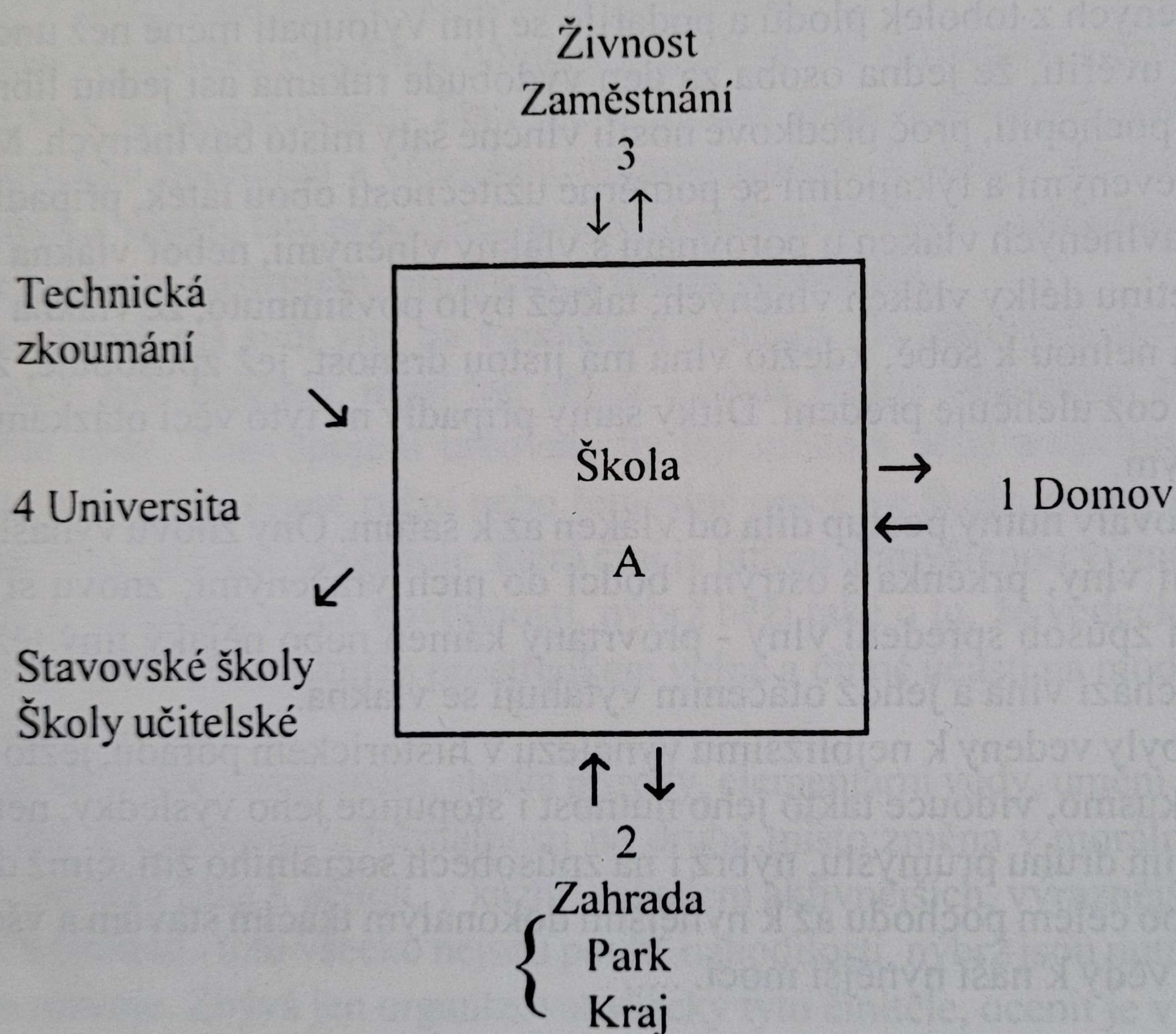
Dále dítka byly vedeny k nejbližšímu vynálezu v historickém pořadu, ježto dílo prováděly dále zkusmo, vidouce takto jeho nutnost i stopující jeho výsledky, netoliko při tomto zvláštním druhu průmyslu, nýbrž i na způsobech sociálního žití, čímž dostalo se jim přehledu po celém pochodu až k nynějším dokonalým tkacím stavům a všemu, čím přispělo užití vědy k naší nynější moci. ....

V následujícím diagramu rád bych ukázal, že v pravdě jediná cesta sjednotiti tyto části celé soustavy jest, spojití každou se životem. Pokud máme zřetel pouze ke školské soustavě, můžeme míti jen umělé spojení. Musíme však hleděti na ni jakožto na část většího celku sociálního života. Čtyřúhelník A ve středu představuje školskou soustavu jakožto celek. Po jedné straně máme domov (1) a oba šípky znamenají volnou vzájemnou hru vlivů, hmotin i myšlenek mezi domácí životem a životem školním. Vespod (2) naznačen poměr ke přírodnímu okolí, k velikému zeměpisnému oboru v nejširším smyslu. Školní budova má přirozené okolí. Měla by býti v zahradě a dítka byly by voděny do okolních polí a daleko do širší krajiny ke všemu, co v ní jest a co se v ní děje. Nahoře (3) naznačen jest život živnostenský a potřeba pro volné vzájemné styky



mezi školou a potřebami i prostředky průmyslu. Na druhé straně (4) jest vlastní univerzita se svými různými oddíly, pracovny, pomůckami pozůstávajícími v knihovnách, museích a průmyslových školách.

S hlediska dítěte veliké plýtvání ve škole pochází z toho, že nemá příležitosti využívat zkušenosti, jichž nabývá mimo školu, dokonale a volně ve škole samé, kdežto na druhé straně zase nemá příležitosti použití v denním životě, čemu se učí ve škole. To je to osamocení - odloučenost školy od života. Když dítě přijde do školní síně, musí z hlavy své vypuditi značnou část myšlenek, zájmů i činností, které mají vrch v domově a okolí. Takto škola nejsouc způsobila využívat této každodenní zkušenosti, trapně snaží se věc popadnouti za jiný hák a rozmanitostí prostředků vzbuditi v dítěti zájem na školním učení.

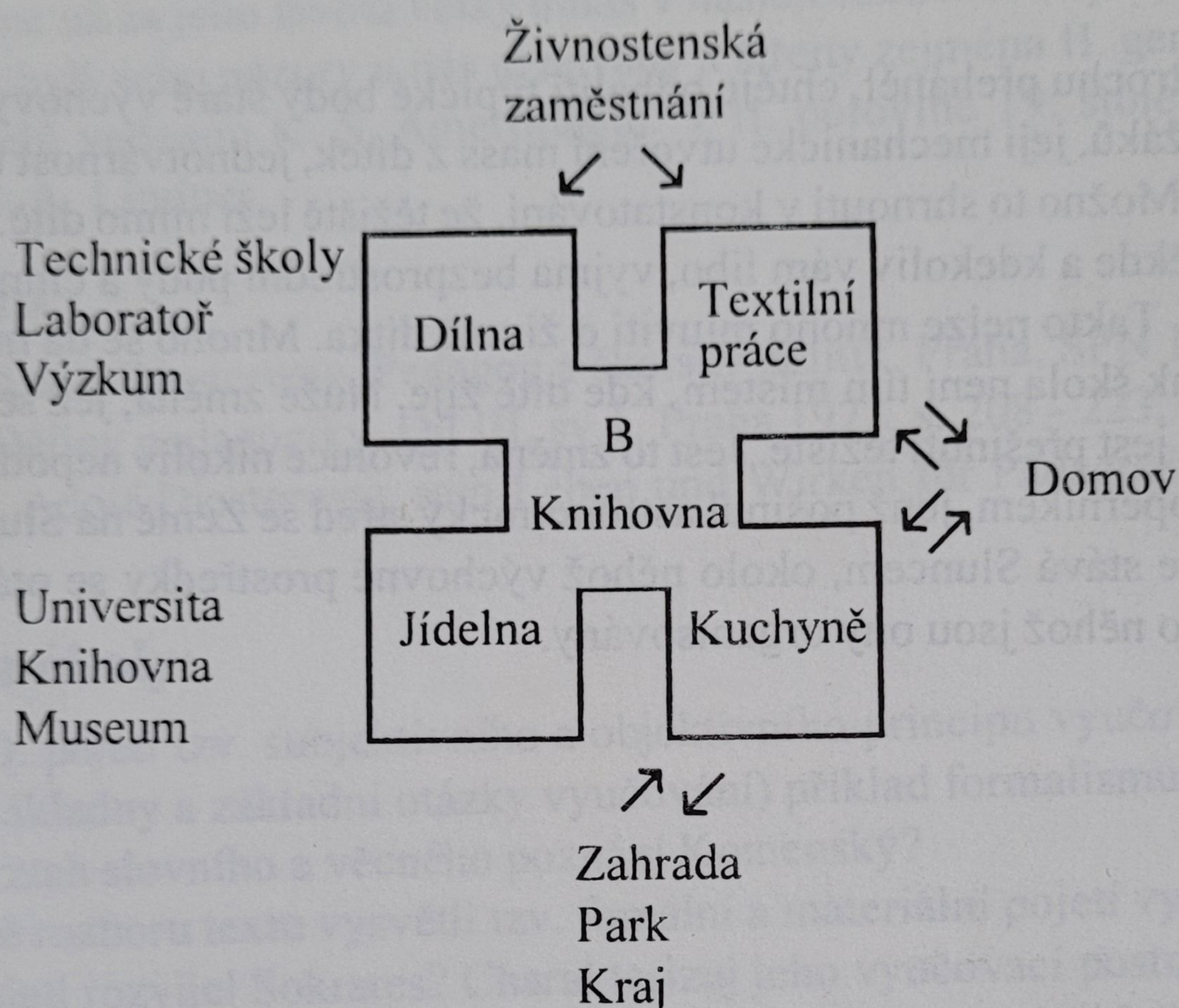


Další náčrt jest rozšířením druhého náčrtu. Školní budova nabobtnala, abychom tak řekli, kdežto obklopující ji okolí zůstalo totéž: dům, zahrada, krajina, vztah k životenskému životu i universita. Úkolem tu jest ukázati, čím se škola musí státi, aby se dostala ze svého osamocení a pojistila si spojení se sociálním životem, o němž jsme už mluvili.

Není to plán našeho stavitele pro školní budovu, jakou doufáme míti; jest to jen diagramatické nastínění myšlenky, jakou bychom si přáli, aby vtělena byla ve školní budovu. Vespod viděti jídelnu a kuchyni, nahoře dílny pro práce ve dřevě a v kovu a tkalcovnu pro šití a tkaní. Střed představuje místo, kde se všichni scházejí v knihov-



ně, to jest, ve sbírce duševních pomůcek všeho druhu, které vrhají světlo na praktické dílo, dávajíce mu význam a náležitou cenu. Jestliže čtyři kouty představují praktikum, naznačuje vnitřek theorii praktické činnosti. Účel tohoto způsobu praxe ve škole nehledá se v tom způsobu samém anebo v technické dovednosti - kuchařské, krejčovské a zednické, anébrž ve spojení těchto zaměstnání po stránce sociální se životem vnějším, kdežto po stránce individuální hovoří o dětské potřebě činnosti, výrazu, žádosti něco dělati, sestrojovati, tvořiti, místo pouhé trpnosti a přizpůsobování se.



Do tradiční školy přichází dítě se zdravým tělem a s více nebo méně neochotným duchem, ač ve skutečnosti nepřináší obojího, tělo i ducha, s sebou; bývá mu nechati ducha svého zpět, poněvadž není tu žádného způsobu, kterak ho ve škole užítí. Kdyby mělo čistě abstraktního ducha, mohlo by jej s sebou přinášeti, avšak duch jeho jest povahy konkrétní, zaujat skutečnými věcmi a nepřicházejí-li tyto věci do školního života, dítě nemůže bráti svého ducha s sebou. My si přejeme, aby dítě mohlo přicházeti do školy s celým duchem a s celým tělem a opouštěti školu s plnějším duchem a se zdravějším tělem. A mluvíce o těle připomínáme si, poněvadž na našich nákresech není žádné tělocvičny, že činný život v jeho čtyřech rozích přináší s sebou stále cviky tělesné, kdežto naše vlastní tělocvičny mají na zřeteli částečně slabost dítek a jejich sesílení a usilují o vypěstění docela zdravého těla jakožto příbytku zdravého ducha.

Vraťme se zpět ke čtverci, který znamená knihovnu, a pomysleme si síň zpola ve čtyřech rozích a zpola v knihovním prostoru umístěné, a budeme mít představu o přednáškové síni. To je místo, kam dívky přinášejí své zkušenosti, problémy, otázky, částečně fakty, jež samy vynalezly, rozmlouvajíce o nich, takže nové světlo může být



vrženo na ně, částečně nové světlo ze zkušenosti jiných, z nahromaděného vědění světa, zastoupeného v knihovně. Zde jest organický vztah mezi teorií a praxí, ježto dítě netoliko prostě robí věci, nýbrž má i pojem toho, co činí, neboť se mu dostává hned od počátku jistého rozumového pojmání, kteréž vcházejíc ve praxi obohacuje ji. Při tom každá myšlenka nachází přímo nebo nepřímo jakéhosi upotřebení ve zkušenosti a má jistý vliv na život. Nepotřebuji zvlášť vytýkati, že tato okolnost upevňuje postavení „knihy“ čili četby ve výchově. Jsouc škodlivá jakožto zástupce zkušenosti, stává se kniha nade vše důležitou při výkladě a šíření zkušenosti.

.....

Snad jsem trochu přeháněl, chtěje odhaliti typické body staré výchovy; její pasivitu v chování se žáků, její mechanické utvoření mass z dětí, jednotvárnost učebního plánu a method. Možno to shrnouti v konstatování, že těžiště leží mimo dítě. Jest v učiteli, v učebnici, někde a kdekoliv vám libo, vyjma bezprostřední pudy a činnostní instinky samého dítěte. Takto nelze mnoho mluviti o životě dítěte. Mnoho se dá mluviti o učení se dítěte, avšak škola není tím místem, kde dítě žije. Nuže změna, jež se dostavuje do naší výchovy, jest přešnutí těžiště. Jest to změna, revoluce nikoliv nepodobná revoluci způsobené Koperníkem, jenž pošinul astronomický střed se Země na Slunce. V našem případě dítě se stává Sluncem, okolo něhož výchovné prostředky se otáčejí; ono jest středem, okolo něhož jsou ony organisovány.