

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Petra Časarová

Pedagogika Johanna Friedricha Herbarta

Johann Friedrich Herbart's pedagogy

2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph. D.

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé diplomové práce doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph. D. za velice vstřícný a lidský přístup při vedení této práce. Zároveň děkuji za jeho odborné komentáře, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze, dne 19. 4. 2022

Petra Časarová

Abstrakt

Tato diplomová práce si klade za cíl představit čtenáři německého filosofa, psychologa, pedagoga a estetika Johanna Friedricha Herbarta.

J. F. Herbart byl významným myslitelem 19. století, který ovlivnil pedagogické myšlení nejen v Německu, ale i v celé Evropě a zejména u nás. Jeho pedagogický systém, který založil na filosofii a psychologii, se stal uznávaným modelem. Ve své práci se zaměřím na život a dílo Johanna Friedricha Herbarta, pokusím se analyzovat a interpretovat jeho pojetí dítěte, respektive žáka, teorii stádií vyučovacího procesu a etická východiska jeho pedagogiky.

Závěrem práce se zmíním o jeho následovcích, kteří se po smrti Herbarta postarali o propagaci, realizaci a na druhé straně také o částečné zkreslení jeho pedagogických myšlenek.

Klíčová slova:

estetika, filosof, Herbartismus, Johann Friedrich Herbart, německá pedagogika, pedagog, pedagogika, výchova, vyučování

Abstract

The aim of this thesis will be to introduce German philosopher, psychologist, pedagogue and aesthetician Johann Friedrich Herbart.

J. H. Herbart was the great thinker of the 19 th century, who influenced pedagogical thinking not only in Germany but particularly in our country. His pedagogical system, which was based on philosophy and psychology, became an honoured model. In my thesis I am going to focused on Johann Friedrich Herbart's life and work. I am going to try to analyse and interpret Herbart's child's conception like a pupil, educational process stages theory and ethical basis of his pedagogy.

In conclusion, I will mention his disciples, who after Herbart's death arranged for a promotion and a realization and on the other hand also for a partial misrepresentation of his pedagogical thoughts.

Keywords:

aesthetics, education, german pedagogy, herbartianism, Johan Friedrich Herbart, pedagogue, pedagogy, philosopher, schooling

OBSAH

ÚVOD	8
1 OSOBNOST JOHANNA FRIEDRICHA HERBARTA	10
1.1 Život a dílo.....	10
1.1.1 Herbart jako dítě (1776–1794).....	10
1.1.2 Herbart jako student (1794–1797).....	11
1.1.3 Herbartovy první pedagogické zkušenosti (1797–1800).....	12
1.1.4 Herbartova příprava na akademickou dráhu (1800–1802).....	13
1.1.5 Herbart a jeho akademická činnost v Göttingenu (1802–1809).....	14
1.1.6 Herbartovo působení na univerzitě v Königsbergu (1809–1833).....	15
1.1.7 Herbartův návrat na univerzitu v Göttingenu (1833–1841).....	16
1.2 Osobnosti, které Herbarta ovlivnily.....	18
1.2.1 Johann Michael Herbart.....	18
1.2.2 Hermann Wilhelm Franz Ueltzen.....	19
1.2.3 Johann Gottlieb Fichte.....	20
1.2.4 Johann Heinrich Pestalozzi.....	21
2 PEDAGOGICKÝ SYSTÉM JOHANNA FRIEDRICHA HERBARTA	24
2.1 Stádia výchovného procesu.....	25
2.1.1 Vláda.....	25
2.1.2 Vyučování.....	28
2.1.3 Vedení.....	31
2.2 Čtyřstupňový model vyučování.....	33
2.2.1 První stupeň – jasnost.....	34
2.2.2 Druhý stupeň – asociace.....	34
2.2.3 Třetí stupeň – systém.....	35
2.2.4 Čtvrtý stupeň – metoda.....	35
2.3 Didaktika jednotlivých předmětů.....	36
2.3.1 Náboženství.....	36
2.3.2 Dějepis.....	36
2.3.3 Matematika a přírodní vědy.....	37
2.3.4 Zeměpis.....	38
2.3.5 Německý jazyk.....	38
2.3.6 Řečtina a latina.....	38

2.4	Periody dětství – věková období.....	39
2.4.1	První období 0–3 roky.....	39
2.4.2	Druhé období 4–8 let.....	40
2.4.3	Třetí období 9–15 let.....	40
2.4.4	Čtvrté období 15 let – dospělost.....	41
2.5	Etické normy ve výchově – tzv. ideje.....	41
2.5.1	Idea vnitřní svobody.....	41
2.5.2	Idea dokonalosti.....	42
2.5.3	Idea náklonnosti či blahovůle.....	42
2.5.4	Idea práva.....	43
2.5.5	Idea spravedlnosti.....	43
3	NÁSLEDOVNÍCI JOHANNA FRIEDRICHA HERBARTA.....	44
3.1	Představitelé německého Herbartismu.....	44
3.1.1	Tuiskon Ziller.....	44
3.1.2	Karl Volkmar Stoy.....	46
3.1.3	Wilhelm Rein.....	48
3.1.4	Ludwig Adolf Heinrich von Strümpell.....	48
3.2	Představitelé českého Herbartismu.....	50
3.2.1	František Čupr.....	50
3.2.2	Gustav Adolf Lindner.....	51
3.2.3	Josef Dastich.....	53
3.2.4	Josef Durdík.....	54
3.2.5	Otakar Hostinský.....	54
3.3	Představitelé Herbartismu v ostatních zemích.....	55
3.3.1	Itálie.....	56
3.3.2	Francie.....	56
3.3.3	Amerika.....	57
	ZÁVĚR.....	59
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

Zkratka	Význam
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
cit.	citováno
č.	číslo
doc.	docent
Dr.	doktor
HKLH	Historická farní encyklopedie vesnických kostelů v Hannoveru
I. Kant	Immanuel Kant
ISBN	Mezinárodní standardní číslo knihy (International Standard Book Number)
J. F. Herbarta	Johann Friedrich Herbart
J. F. Röwer	Johann Friedrich Röwer
J. F. Šašek	Jan Florian Šašek
J. G. Fichte	Johann Gottlieb Fichte
K. V. Stoye	Karl Volkmar Stoy
kol.	kolektiv
např.	například
Ph.D.	doktor filosofie
Prof.	profesor
s.	strana
SPN	pedagogické nakladatelství
tzv.	takzvaný
USA	Spojené státy americké (United States of America)

ÚVOD

Johann Friedrich Herbart je významným představitelem německé pedagogiky 19. století, který ovlivnil pedagogické myšlení nejen v Německu, ale i celé Evropě, a zejména u nás.

Byl to filosof, pedagog, psycholog a estetik. Působil jako profesor na univerzitách v Göttingenu a Königsbergu. Herbart byl značně ovlivněn filosofií Immanuela Kanta a sám se považoval za jeho následovníka. Pedagogika Johanna Friedricha Herbarta dosáhla značného významu a ovlivnila na dlouhou dobu ostatní pedagogy, a tím i celou společnost. Herbart se během života ocenění za své názory a vytvořený pedagogický systém nedočkal. O propagaci idejí se až po jeho smrti zasloužil směr zvaný Herbartismus, jehož stoupenci rozšiřovali Herbartovy názory do Evropy i do USA. Herbartismus se posléze stal uznávaným pedagogickým systémem.

Myslím si, že pedagogika J. F. Herbarta je i dnes stále aktuální a dle mého názoru jí není věnována dostatečná pozornost. V česky psané literatuře je jen málo děl, která se komplexně zabývají tímto pedagogem. Herbarta vnímám jako nadčasového filosofa a pedagoga, který si mě svými myšlenkami a postupy zcela získal.

Cílem této práce je podat ucelený pohled na život a dílo Johanna Friedricha Herbarta. Pokusím se analyzovat a interpretovat jeho pojetí dítěte, respektive žáka, teorii stádií vyučovacího procesu a etická východiska jeho pedagogiky. Zároveň se zaměřím na to, jaké okolnosti a osobnosti měly vliv na rozvoj jeho filosofických a pedagogických úvah.

Ve své diplomové práci budu využívat zdroje nejen z česky, ale i německy psané literatury. Pokud nebude uvedeno jinak, bude se u cizojazyčně psaných publikací jednat vždy o vlastní překlad textu.

Smyslem této práce je přiblížit čtenáři Herbartovu osobnost a jeho základní pedagogické myšlenky.

V první části práce se zaměřím na život a dílo tohoto významného myslitele, soustředím se zejména na životní okamžiky a události, které ho značnou měrou ovlivnily a formovaly. Okrajově také zmíním několik významných osobností, se kterými se Herbart během života setkal a které měly na rozvoj jeho osobnosti a myšlení velký vliv.

V další části práce se pokusím osvětlit Herbartův ucelený pedagogický systém, který v mnoha ohledech vycházel z Pestalozziho (Kádner, 1922, s. 62). Herbart stavěl vědecké

základy pedagogiky na filosofii a psychologii, kdy filosofie je jako jediná schopna stanovit cíle výchovy, zatímco psychologie výchově poskytuje metodické prostředky.

Jak jsem již zmínila, za Herbartova života se jeho myšlenky ve společnosti neprosadily tak, jak by zasluhovaly. Herbartovo učení získalo mnoho obdivovatelů až po jeho smrti. Proto závěrečnou část práce budu věnovat jeho následovníkům, kteří se postarali o propagaci, realizaci, ale také o částečné zkreslení Herbartových pedagogických myšlenek.

1 OSOBNOST JOHANNA FRIEDRICHA HERBARTA

1.1 Život a dílo

1.1.1 Herbart jako dítě (1776–1794)

Johann Friedrich Herbart se narodil čtvrtého května 1776 ve městě Oldenburg v Německu. Byl jediným synem Thomase Gerharda Herbarta a Lucie Margarethy Herbartové, rozené Schütteové. Otec působil jako justiční a vládní rada. Svého syna podporoval, ale v důsledku velkého pracovního vytížení se na výchově podílel jen sporadicky. Johannova matka pocházela z rodiny oldenburského lékaře. Byla to výjimečná, svérázná, někdy až podivínská a výstřední žena. Svého jediného syna zahrnovala péčí a láskou a podporovala ho ve všech činnostech. Ve výchově však nikdy rozmazlován nebyl, byl veden velmi přísně. Přemíra matčiny pozornosti a otcovo značné pracovní vytížení způsobily, že se vztahy mezi Johannovými rodiči postupně tak vyostřovaly, až se manželství nakonec rozpadlo a v roce 1801 došlo k formální rozluce (Ziller, 1871, s. 1–2).

Je třeba zmínit Johannova dědečka Johanna Michaela Herbarta¹, který vystudoval univerzitu ve Wittenbergu a Helmstedtu. Zaměřoval se především na filosofii, starověké jazyky a teologii. Svou pílí se postupně vypracoval a v pouhých třiceti jedna letech se stal rektorem oldenburského gymnázia. Napsal velké množství pedagogických spisů (Klattenhoff, 1992, s. 305–306).

Jak již bylo uvedeno, Johann pocházel z dobře situované buržoazní rodiny, vyrůstal v podnětném rodinném prostředí, materiálně zajištěn a obklopen obětavou péčí své matky. V dětství se mu stala nehoda, která ho ohrozila na životě a následně dramaticky ovlivnila jeho výchovu a vzdělávání. Jako malý spadl do kotlíku s horkou vodou, což mělo za následek značné tělesné oslabení, křehkost a přetrvávající oční problémy. Pro chlapce nebylo vhodné, aby navštěvoval veřejnou školu. Mladého Johanna tedy vychovával a vzdělával domácí učitel jménem Uelzen², který ho zasvěcoval do základů všeobecné vzdělanosti a filosofie. Na soukromé hodiny společně s malým Johannem docházela i jeho matka, která mu byla při studiu nápomocná a zároveň dohlížela, aby učitel neměl na jejího syna špatný vliv. Sama se stále vzdělávala, aby mohla syna na výuku řádně připravovat. Johann velmi brzy dosahoval mimořádných výsledků ve studiu, projevoval všestranné

¹ Více informací o jeho osobě bude uvedeno na straně 18.

² Více informací o jeho osobě bude uvedeno na straně 19.

nadání a měl také velký hudební talent. Ovládal hru na housle, klavír, violoncello a harfu. Ve svých jedenácti letech exceloval během soukromých koncertů, na nichž hrál i písně, které sám složil (Ziller, 1871, s. 1–3).

Ve svých dvanácti letech začal navštěvovat gymnázium v Oldenburgu, kde si nejvíce oblíbil fyziku a filosofii. Zajímal se především o Wolffovu, Descartovu, Spinozovu a Leibnizovu filosofii. Jeho znalosti byly natolik rozsáhlé, že ve svých čtrnácti letech napsal malou esej s názvem *Něco o nauce o lidské svobodě*³. V sedmnácti letech napsal a přednesl závěrečnou řeč s názvem *Něco o obecných příčinách, které ve státech způsobují růst a úpadek morálky*⁴, jež byla určena k rozloučení s absolventy oldenburského gymnázia. Tento text⁵ měl veliký úspěch a byl otištěn v Německých listech pro vzdělávací výuku⁶ (Cipro, 2003, s. 232).

1.1.2 Herbart jako student (1794–1797)

Po ukončení studia na gymnáziu v roce 1794 odešel na univerzitu v Jeně. Vyhověl tak otcově prosbě a začal studovat práva. Johanna však práva nudila a nikterak neuspokojovala, naopak ho více přitahovala filosofie. V té době na univerzitě začal působit Johann Gottlieb Fichte⁷. Ten se stal jeho prvním univerzitním učitelem filosofie a jeho přednášky inspirovaly mladého Herbartu k filosofickým úvahám (Cipro, 2003, s. 233).

Během jenských studií byli Fichte a Herbart v každodenním kontaktu. J. F. Herbart docházel pravidelně do „polední profesorské stolní společnosti“, kam byli zváni nejen páni profesori z univerzity, ale i někteří vybraní či výjimeční studenti. Přestože byl Herbart zprvu zastáncem profesora Fichteho, postupně došlo k jejich názorovému rozkolu. Od poloviny roku 1796 se začal od Fichteho filosofie odklánět a postupně se ubíral svou vlastní cestou. Je třeba upozornit, že i když se filosoficky rozešli, Herbart si Fichteho po celý život vážil a uznával ho jako filosofa i jako svého bývalého učitele (Tretera, 1989, s. 20–25). „Tento rozchod s Fichtovou filosofií se stal počátkem dvou linií, jimiž se tradovalo dědictví Kantovo: idealistické (Fichte) a realistické (Herbart).“ (Cipro, 2003, s. 233)

³ *Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit.*

⁴ *Etwas über die allgemeinen Ursachen, welche in Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken.*

⁵ Viz příloha č. 2.

⁶ *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.*

⁷ Více o jeho osobě bude uvedeno na straně 20.

V této době prožíval Herbart nelehké období. Hledání vlastní cesty a časté neshody s rodiči mu dělaly starosti, které se projevovaly úzkostmi a depresemi. Z těchto krizí mu pomáhaly diskuze s přáteli z jenské literární společnosti a Společnosti svobodných mužů, kde získal své posluchače. Tyto schůzky pro něj byly velmi obohacující, neboť tak mohl rozvíjet své filosofické myšlenky (Cipro, 2003, s. 233).

Během studia na jenské univerzitě Herbarta doprovázela také jeho matka. Mezi lidmi to byla velmi oblíbená žena, která otvírala svému synovi cestičky do vyšší jenské společnosti. Johanna však dosti omezovala, měla neustálé tendence prosazovat svou vůli a vynucovat si jeho pozornost, což u mladíka zesilovalo touhu od matky se odpoutat a ve svých devatenácti letech se osamostatnit. Byla to reakce na neustálý matčin dohled a na její poslední vůli, kdy mu omezila přístup k majetku (Cipro, 2003, s. 233). Odkázala mu svůj majetek s podmínkou, že až do svých čtyřiceti let smí vybírat pouze úroky (Tretera, 1989, s. 32).

Důvodem sepsání takovéto poslední vůle byla skutečnost, že matka chtěla synovi zajistit bezstarostné stáří, a zároveň ho donutit k tomu, aby měl stálé zaměstnání a filosofii se věnoval jen jako zálibě. Často používala příměru „filosofie nedává chleba“⁸ (Ziller, 1871, s. 2).

1.1.3 Herbartovy první pedagogické zkušenosti (1797–1800)

V roce 1797 odešel Herbart do Bernu ve Švýcarsku, kde působil jako domácí učitel (vychovatel). Přestože musel řešit existenční potíže, pobyt ve Švýcarsku ho velmi obohacoval. Působil v rodině zemského regenta Karla Friedricha Steigera, kde měl na starosti výchovu jeho tří synů Ludwiga, Karla a Rudolfa (Cipro, 2003, s. 233–234). Nejoblíbenějším Johannovým svěřencem se stal Karel, se kterým se Herbart spřátelil a později si s ním i hojně dopisoval (Klattenhoff, 1992, s. 303).

Herbart získával v Bernu první pedagogické zkušenosti. Ve svém výchovném a vzdělávacím působení na děti měl naprostou svobodu (Tretera, 1989, s. 28–29). V klidném rodinném kruhu Steigerových se cítil velmi dobře, což mu prospívalo jak tělesně, tak duševně. Měl čas věnovat se svým úvahám a vznikaly tu první pokusy o vytvoření vlastního pedagogického systému (Cipro, 2003, s. 233–234).

⁸ „Philosophie giebt kein Brot“.

Každé dva měsíce podával o své výchovné činnosti zprávu panu von Steigerovi. Načrtl tak první koncept své budoucí pedagogiky (Tretera, 1989, s. 29).

Pobyt ve Švýcarsku byl pro Herbartu velmi přínosný i díky seznámení se s Johannem Heinrichem Pestalozzim⁹. Herbart obdivoval Pestalozziovu osobnost a jeho pedagogické názory, proto se rozhodl, že ho navštíví v jeho působišti Burgdorfu. Oba filosofové byli naprosto rozdílní. Každý měl jiný pohled na politické dění, odlišovali se nejen povahou, ale i vzezřením či chováním. Byl mezi nimi také třicetiletý věkový rozdíl. Přes všechny tyto rozdílnosti se mezi nimi vytvořilo dlouholeté přátelství, založené především na pedagogickém a reformátorském porozumění a na důvěře (Tretera, 1989, s. 29–30). „Herbartovi byla blízká Pestalozziova myšlenka, že přirozeným centrem omezeného dětského světa je matka, že jí přísluší ústřední a hlavní výchovná úloha a že veškerá další mravní a náboženská výchova není ničím jiným než jen pokračováním rozšiřováním toho, co dítě získalo od matky.“ (Tretera, 1989, s. 30–31)

Herbart byl ve Švýcarsku spokojený a měl v úmyslu zde ještě několik let zůstat. Bohužel k jeho nelibosti musel tento poklidný život začátkem roku 1800 opustit. Rodiče Herbartu informovali o tom, že mu zajistili vhodné pracovní místo. Pokud bude doprovázet oldenburského prince na jeho cestách, získá poté významné zaměstnání ve státní službě. Zároveň se také dozvěděl od přátel, že je matka nemocná a její život závisí na jeho návratu (Cipro, 2003, s. 234).

1.1.4 Herbartova příprava na akademickou dráhu (1800–1802)

V lednu 1800 Herbart tedy odešel ze Švýcarska a vrátil se zpět do rodného Oldenburgu. Domluvenou pracovní nabídku u prince však nakonec ani na nátlak rodičů nepřijal. Zároveň zjistil, že zdravotní stav matky není nikterak vážný. Opět šlo o prosazování její vůle, kdy se dožadovala, aby se vrátil zpět a přijal zajištěné místo (Cipro, 2003, s. 234). V této době se také přiosťovaly dlouholeté rozpory mezi jeho rodiči. Tyto neshody vyvrcholily formální manželskou rozlukou a matčiným odchodem do Paříže. Johann snášel tyto vzájemné rodinné neshody velmi nelibě a byl nešťastný, že se mu nepodařilo rozchodu zabránit. Vzhledem k těmto událostem chtěl Herbart z Oldenburgu co nejdříve odejít. Velice tehdy uvítal nabídku od Johanna Smidta¹⁰, který ho pozval do svého domu v Brémách (Tretera, 1989, s. 31–33).

⁹ Více o jeho osobě bude uvedeno na straně 21.

¹⁰ Johan Smidt byl Herbartův spolužák ze studií. Později se stal brémským starostou a politikem (Tretera, 1989, s. 14).

V tomto severoněmeckém městě měl Herbart dostatek času a prostoru připravovat se na vlastní akademickou dráhu. Věnoval se pedagogice a filosofii. Podílel se na reformně tamního gymnázia, kdy pro tento účel sepsal práci s názvem *Ideje k pedagogickému učebnímu plánu pro vyšší studia*¹¹. Stal se také propagátorem Pestalozziho spisů *Jak Gertruda učí své děti* a angažoval se i v šíření Pestalozziho pedagogického systému v Německu (Cipro, 2003, s. 233–235).

Pořádal zajímavé přednášky o výchově dětí, které byly určeny především mladým dívkám. V Brémském muzeu uskutečnil čtyři přednášky s názvem *Potřeba morální nauky a náboženství a jejich vzájemný vztah k filosofii*¹². Při pobytu v Brémách napsal také dvě eseje o rozdílu mezi kantovským a fichtovským idealismem a o kritice sebepojetí. Je tedy zřejmé, že na svou budoucí akademickou dráhu se připravoval velmi pilně. Svůj pobyt v Brémách ukončil v roce 1802 (Bartholomäi, 1875, s. 48–58).

1.1.5 Herbart a jeho akademická činnost v Göttingenu (1802–1809)

Na začátku května 1802 se Herbart přestěhoval z Brém do Göttingenu. Göttingenská univerzita byla v tu dobu již velmi moderní¹³. Rok 1802 byl pro Herbarta velmi rušný. Krom toho, že se sžíval s novým prostředím univerzity, získal také doktorát. V zimním semestru začal na univerzitě svou první přednáškovou činnost. V tomto roce zemřela v Paříži jeho matka. Poslední dopis, který od ní obdržel, ukazoval na její čistou lásku a psychickou vyrovnanost. Psala také o tom, že celý život dělala vše jen pro něj a vždy se řídila pouze vlastním rozumem (Bartholomäi, 1875, s. 58–62). V roce 1802 také vydal *Pestalozziho ideu abecedy názoru*¹⁴.

Jako mladý pedagog a filosof si Herbart postupně získával své posluchače a jeho pověst přesáhla zdi göttingenské univerzity. V roce 1805 dostal pracovní nabídku z univerzity v Heidelbergu, kterou ale nakonec odmítl. Ve stejném roce byl v Göttingenu jmenován mimořádným profesorem (Cipro, 2003, s. 235).

Pobyt na univerzitě v Göttingenu byl celkově literárně velmi plodným obdobím. Krom výše uvedené *Pestalozziho ideje abecedy názoru* mu následně vyšla v roce 1806 *Obecná*

¹¹ *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien.*

¹² *Das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältniß zur Philosophie.*

¹³ Univerzita disponovala velkou knihovnou, měla botanickou zahradu, jako jedna z prvních univerzit měla propojený akademický výzkum a univerzitní výuku (Georg-August-Universität Göttingen, 2021). Dále měla svou vlastní astronomickou observatoř, vydávala vědecký časopis a vlastnila i přírodovědné a medicínské sbírky. Univerzita přitahovala vyšší aristokratickou společnost, které nevalily vysoké poplatky za studium (Tretera, 1989, s. 35–36).

¹⁴ *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht wissenschaftlich ausgeführt.*

*pedagogika z cíle výchovy odvozená*¹⁵, v roce 1808 *Obecná praktická filosofie*¹⁶, *Hlavní body metafyziky*¹⁷ a *Hlavní body logiky*¹⁸.

Působení na této univerzitě Herbart všestranně naplňovalo. Obdivoval její pokrokovost, rozmanitost, odbornost jeho spolupracovníků a dostatečný prostor pro vědeckou práci. V důsledku politických událostí¹⁹ byl bohužel nucen roku 1809 Göttingen náhle opustit (Tretera, 1989, s. 35–45).

1.1.6 Herbartovo působení na univerzitě v Königsbergu (1809–1833)

V roce 1809 přijal Herbart nabídku pruské vlády a přestěhoval se do Königsbergu (Královce). Na univerzitě působil jako řádný profesor filosofie a pedagogiky. Založil zde pedagogický seminář, který měl za cíl vychovat budoucí učitele. Nejschopnější studenti mohli pod Herbartovým dohledem vyučovat několikrát týdně skupinu chlapců a zdokonalit si tak své schopnosti. Součástí tohoto semináře byl i internát, na kterém byli studenti ubytováni společně s Herbartem (Kádner, 1923, s. 226–227).

Herbart byl za své zásluhy jmenován v Königsbergu profesorem. Za zmínku také stojí skutečnost, že mu k této profesuře dopomohl již zmiňovaný J. G. Fichte. Přestože se spolu názorově rozcházeli, projevil Fichte svou šlechtnost a nezištnost a napsal dopisy pruskému ministru financí, v nichž Herbart doporučil ke jmenování. Popsal Herbart jako člověka všestranně nadaného, velmi pilného posluchače, filosofa a pedagoga (Tretera, 1989, s. 47).

V roce 1811 se Herbart oženil s Marií Drakeovou, osmnáctiletou dcerou obchodníka z Memelu. Marie studovala v Anglii, byla dobře vychovaná a vzdělaná (Tretera, 1989, s. 48–49). Její nezletilost jim však v manželství způsobila mnoho potíží. V jednom z dopisů určených Karlu Steigerovi Herbart psal o problémech s manželčinou rodinou, která nechtěla svolit k jejich sňatku. Herbart popisoval také jisté finanční problémy s Mariiným věnem, které bylo do jejich sňatku špatně spravováno, a proto se musel obrátit

¹⁵ *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.*

¹⁶ *Allgemeine praktische Philosophie.*

¹⁷ *Hauptpunkte der Metaphysik.*

¹⁸ *Hauptpunkte der Logik.*

¹⁹ 14.10.1806 porazil Napoleon v bitvě u Jeny Prusko, které mu nakonec podstoupilo veškerá svá území na levém břehu Labe. Napoleon vytvořil Království vestfálské, které připojil ke svému protektorátu. Göttingen se dostal pod vládu Napoleonova bratra, který získal toto království darem od císaře. Na univerzitu i celé město Göttingen byla uvalena nucená daň ve velmi vysoké finanční hodnotě. Na samotného Herbartu připadalo zaplatit 1500 franků. Vzhledem k tomu, že Herbart tyto finanční prostředky neměl, odešel z Göttingu do Königsbergu (Tretera, 1989, s. 44–45).

s žalobou ke dvěma soudům (Ziller, 1871, s. 204). Marie, přestože neměla filosofického ducha, byla pro svého manžela velkou oporou a snažila se mu všestranně pomáhat, např. s provozem internátu. Jejich manželství bylo tedy šťastné, bohužel však bezdětné (Tretera, 1989, s. 48–49).

Pobyt v Königsbergu byl pro Herbarta velmi plodným životním obdobím. Jeho neobyčejná píle a svědomitost ho dovedla k vytvoření mnoha významných děl, jako je např. *Úvod do filosofie*²⁰, *Učebnice psychologie*²¹, *Psychologie jako věda nově založená na zkušenosti, metafyzice a matematice*²², *Všeobecná metafyzika a počátky filosofické nauky o přírodě*²³, *Krátká encyklopedie*²⁴ (Cipro, 2003, s. 236). Herbartovi se tak v Královci podařilo dobudovat svůj systém teoretické filosofie (Tretera, 1989, s. 51).

Přestože byl Herbart na univerzitě oblíbený a úspěšný, necítil se zde dobře. Vnímal, že je odtržený od německé vědecké a literární společnosti a nesvědčilo mu ani drsné polabské klima, které mu působilo zdravotní potíže (Cipro, 2003, s. 236). „Herbart se nepřestal cítit cizincem a neustále toužil po tom, aby se dostal do místa bližšímu vědeckému a literárnímu ruchu Německa.“ (Kádner, 1923, s. 227)

Bohužel ani na univerzitě nebyl spokojen, protože ho ovlivňovala tamější negativní atmosféra (potíže se seminářem, malá píle posluchačů, roztržky mezi mladšími a staršími profesory, politická situace). Toto všeobecné neuspokojení vedlo Herbarta k myšlenkám na odchod z Königsbergu. Získání vhodného místa na jiné univerzitě však nebylo vůbec jednoduché. Nepodařilo se mu získat uvolněné místo po Friesovi v Jeně (1822), ani post po Hegelovi v Berlíně (1832). Tyto neúspěchy ho však nezdolaly a dále se naplno věnoval akademické práci. Za dlouholeté pedagogické úspěchy byl Herbart začátkem roku 1833 oceněn řádem Červeného orla čtvrté třídy a byl také jmenován dvorním radou. Téhož roku se mu naskytl možnost získat místo na univerzitě v Göttingenu, na které již dříve působil. Tuto možnost přijal a v květnu 1833 Königsberg opustil (Tretera, 1989, s. 56–61).

1.1.7 Herbartův návrat na univerzitu v Göttingenu (1833–1841)

Herbartův návrat do Göttingenu byl plný očekávání. Předpokládal, že univerzita zůstala ve své podstatě stejná, jak ji před téměř dvaceti pěti lety opouštěl. Po příjezdu však zjistil, že

²⁰ *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie.*

²¹ *Lehrbuch zur Psychologie.*

²² *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik.*

²³ *Allgemeine Metaphysik, nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre.*

²⁴ *Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten.*

se změnila k nepoznání. Byla ovlivněna politickou situací, což negativně působilo na studenty i profesory. „Doba vrcholného zájmu o filosofii zde již minula.“ (Cipro, 2003, s. 236) „Změnilo se i celkové sociální složení univerzity a ustoupil též její klíčový význam pro ostatní Německo.“ „Göttingen sice již pozbylo svého starého lesku, který mu dodávalo množství hrabat a baronů, nemá sice již svůj dřívější akční rádius pro celou německy mluvící oblast, ale není také ani v nejmenším nějakou provinciální univerzitou.“ (Tretera, 1989, s. 61)

Při opětovném sžívání s univerzitou nezhálel a věnoval se vědecké práci. Vydal *Nástin pedagogických přednášek*²⁵, *Analytické objasnění přirozeného práva a morálky*²⁶, *K učení o svobodě lidské vůle*²⁷ (Tretera, 1989, s. 63–64).

V průběhu roku 1837 ho z poklidného života vytrhl konflikt, kdy se jako děkan filosofické fakulty a člověk, který se od politiky vždy distancoval, neúčastnil protestních akcí tzv. „Göttingenské sedmy“²⁸. Byl přesvědčen, že zastává zájmy univerzity a nechtěl, aby chod univerzit jakkoli ovlivňovaly politické změny. Tímto postojem si však uškodil, a to především u studentů, kteří jej považovali za konzervativce podporujícího starý stavovský systém a obracejícího se proti svobodomyšlným liberálům (Cipro, 2003, s. 236–237). Herbart sám vnímal tuto situaci jako svou životní katastrofu. Velmi těžce nesl, že rapidně klesl počet studentů na jeho přednáškách a že postupně ztratil veškeré jejich sympatie. Propadal zoufalství, stavům beznaděje, měl pocit, že již nemá studentům co nabídnout. Z těchto úzkostí a depresivních stavů mu pomáhaly rozpravy s přáteli, kteří ho za jeho postoje neodsuzovali a zachovávali mu věrnost. Klid také nalézal v intenzivní vědecké práci, kdy vydal *Psychologické zkoumání*²⁹ a *Krátkou encyklopedii*³⁰ (druhé vydání) (Tretera, 1989, s. 61–64).

²⁵ *Umriss pädagogischer Vorlesungen.*

²⁶ *Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral.*

²⁷ *Zur Lehre von der Freyheit des menschlichen Willen.*

²⁸ Göttingenská sedma (Die Göttinger Sieben). Po smrti hannoverského krále Wilhelma IV. (1837) převzal vládu v Hannoveru Wilhelmův bratr Ernst August. Ihned po nástupu do funkce prohlásil, že ruší konstituci z roku 1833 a obnovuje starou stavovskou ústavu z roku 1819. Tento krok se nelíbil profesoru Dahlmannovi, který se snažil přimět celou univerzitní obec, aby veřejně projevila nesouhlas. K podpisu tohoto protestu se připojilo krom Dahlmanna pouze šest profesorů: právník Wilhelm Eduard Albrecht, teolog a orientalista Georg Heinrich August Ewald, historik Georg Gottfried Gervinus, němečtí učenci Jakob a Wilhelm Grimm a fyzik Wilhelm Weber. Všech sedm profesorů stanulo před univerzitním soudem a bylo odvoláno ze svých pracovních úřadů, tři dokonce vyhoštěni ze země. Pro univerzitu byla tato událost velmi poškozující. Její pověst u veřejnosti i akademiků prudce klesla. Univerzita měla problémy získat nové profesory do svých řad a trápil ji i nedostatek studentů, kteří dávali přednost jiným univerzitám (Georg-August-Universität Göttingen, 2021).

²⁹ *Psychologische Untersuchungen.*

³⁰ *Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten.*

Netrvalo dlouho a studenti začali jeho přednášky opět navštěvovat. Znovu si získal posluchače. Stále pokračoval ve své vědecké práci, avšak odmítal dlouhodobější projekty s odůvodněním, že neví, zda by je stihl dokončit. Týden před svou smrtí dokonce svému příteli řekl, že je přesvědčen o své brzké smrti. Ve svých šedesáti pěti letech měl stále plno duševních i fyzických sil, o čemž svědčila i skutečnost, že tři dny před svou smrtí ještě svým posluchačům přednášel (Bartholomäi, 1875, s. 119–120). V den jeho poslední přednášky, 11. srpna 1841, se jeho zdravotní stav zhoršil, večer ho postihla cévní mozková příhoda.³¹ Zprvu se zdálo, že se jeho stav zlepšuje, avšak mozková příhoda udeřila podruhé, tu ale již neměl sílu překonat a 14. srpna 1841 ve tři hodiny ráno zemřel (Tretera, 1989, s. 64–65).

„Ti, kteří jej znali, se shodovali v tom, že to byl člověk ušlechtilý, ve vědě originální, přesný a hluboký, navenek chladný, uzavřený a formální, ale vnitřně dobrosrdečný. Zdržoval se subjektivních soudů. Byl ztělesněním kategorického imperativu. Vznešenému dával přednost před krásným.“ (Cipro, 2003, s. 237)

1.2 Osobnosti, které Herbarta ovlivnily

V této části bych se chtěla zaměřit na několik osobností, se kterými se Herbart během svého života setkal a které měly, dle mého názoru, na rozvoj jeho myšlenek významný vliv. Předmětem této práce není zabývat se dopodrobna přesným životopisem jednotlivých osob, ale spíše se zaměřit na souvislosti, popř. zajímavosti z jejich života, které by mohly, dle mého soudu, ovlivnit názory na Herbarta či samotný vztah k němu.

Je zřejmé, že významný vliv na Herbarta měli jeho rodiče, především matka. Ta ho v průběhu života ovlivňovala a formovala, bezesporu nejvíce. Zde ji záměrně neuvádím, jelikož jsem veškeré podstatné informace o její osobě uvedla již v předešlých kapitolách tak, aby nebyly vytrženy z kontextu Herbartova života.

1.2.1 Johann Michael Herbart

Johann Michael Herbart (1703–1768) byl děd ze strany otce. Pocházel z chudé tkalcovské rodiny. Díky své přirozené inteligenci vystudoval střední školu a také začal navštěvovat

³¹ Cévní mozková příhoda, též CMP, iktus či lidově mrtvice. Konkrétně se jednalo o apoplexii (Tretera, 1989, s. 65). „Apoplexie je krvácení do tkáně, které pak způsobí její poškození, nejčastěji jde o poškození mozku.“ (Vokurka, 2000, s. 29).

univerzity ve Wittenbergu a Helmstedtu, kde studoval filosofii, starověké jazyky a teologii. Po studiích působil jako soukromý učitel a poté se stal zástupcem ředitele v latinské škole v Delmenhorstu. Od roku 1730 působil jako učitel na gymnáziu v Oldenburgu, kde se postupně vypracoval až rektora tohoto ústavu. Ve funkci působil celých třicet čtyři let. Johann Michael Herbart napsal velké množství spisů, esejí a recenzí, především z oblasti teologie, filosofie, psychologie, pedagogiky a medicíny. Navrhl také několik školních programů. Byl považován za výjimečného osvícenského pedagoga, který disponoval velkým množstvím znalostí, měl vliv na duchovní život lidí kolem sebe, byl otevřen novým výzvám, které přinášela doba (Klattenhoff, 1992, s. 305–306).

Lze tedy říci, že Herbartův dědeček byl jeho prvním pedagogickým vzorem. Herbart po něm patrně mohl zdědit přirozenou inteligenci a také pedagogické a filosofické vlohy. Můžeme také usuzovat na to, že Herbart vnímal dědečka jako pozitivní vzor, který se díky obrovské pili dokázal vypracovat z chudoby až na post rektora gymnázia a dokázat tak, že nejdůležitější je vnitřní motivace a že chudoba může být jedním z klíčových motivačních prvků.

1.2.2 Hermann Wilhelm Franz Ueltzen

Hermann Wilhelm Franz Ueltzen³² (1759–1808) se narodil v Celle jako syn úředníka. Vystudoval latinskou školu ve svém rodném městě. Již zde začal vynikat mezi studenty svým bohatým literárním projevem. V roce 1777 odjel studovat na univerzitu v Göttingenu. Zde se také stal soukromým domácím učitelem Johanna Fredericha Herbarta (Pröhle, 1895, s. 271–272). Od roku 1789 do své smrti působil jako farář v Langlingenu poblíž Celle. Ueltzen vykonával nejen farní povinnosti, ale věnoval se také poezii a publicistice. Je považován za nejznámějšího langlingenského duchovního a také nejlepšího řečníka v Hannoveru své doby (HKLH, 2021). Během svého života napsal a publikoval velké množství básní a kázání. Jeho poezie sklízela u obdivovatelů takový ohlas, že některé básně dokonce zhudebnil i sám Ludwig van Beethoven. Jde např. o básněň *Píseň klidu*³³. V roce 1808 předčasně zemřel, údajně vlivem nesprávně stanovené dávky léku, který užil (Pröhle, 1895, s. 271–272).

³² V různých literárních zdrojích je jeho jméno uvedeno odlišně. Např. Pröhle (1895) či HKLH (2021) uvádí jméno Ueltzen, oproti tomu Ziller (1871) jméno Uelzen a Tretera (1989) Ültzen.

³³ *Das Liedchen von der Ruhe*.

Ueltzen byl prvním učitelem, se kterým se J. F. Herbart setkal. U malého Johanna zavčas odhalil velký potenciál a zájem o vše nové. Začal ho proto vzdělávat nejen ve všeobecných předmětech, ale také v méně tradičních. Sám byl velký znalec Wolffovy filosofie, a s nadšením uváděl Johanna do problematiky filosofie a filosofických otázek (Cipro, 2003, s. 232).

Ueltzen byl velmi jazykově nadaný a tento jazykový a literární cit v Johannovi podněcoval. Měl celkově pozitivní vliv na jeho osobnost a jeho další přístup ke vzdělávání. Je tedy jasné, že měl na J. F. Herbarta velmi významný vliv.

1.2.3 Johann Gottlieb Fichte

Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) se narodil do vesnické rodiny v hornolužickém Rammenau. Jeho rodina byla početná, pocházel z osmi dětí. Vzhledem k tomu, že Fichte projevoval velký zájem o kázání, která dokázal doslova reprodukovat, získal si sympatie místního faráře Wagnera. Díky němu se jako malý chlapec dostal pod ochranná křídla mecenášského šlechtice Ernsta Haubolda von Miltitze, který ho až do své smrti roku 1774 podporoval a zajistil mu další vzdělávání (Zeltner, 1961, s. 122–125). Poté získal možnost studovat internátní školu (Landesschule Pforta) pro nadané studenty, univerzitu v Lipsku a Jeně. Poté, co ho již přestala podporovat rodina mecenáše, živil se jako soukromý učitel. V roce 1794 nastoupil na filosofickou fakultu v Jeně, kde získal velké množství posluchačů, jež za ním jezdili z celého Německa. Zde vydal svá první díla. (Keferstejn, 1883, s. 1–15). Velkou měrou se také zasloužil o vznik berlínské univerzity. V roce 1814 se nakazil tyfem od své ženy, která pracovala jako ošetřovatelka v lazaretu, a bohužel na tuto nemoc zemřel (Störing, 2000, s. 337–338).

Fichte byl prvním Herbartovým univerzitním učitelem filosofie. Velmi ho inspiroval, podporoval a podněcoval. Herbart byl vděčný za pozvání do jeho „polední profesorské stolní společnosti“, kde se mu otevřely nové obzory. Čerpal tu mnoho informací a inspirace, a také získával nové přátele. Měl zde možnost rozvíjet své myšlenky a úvahy, vést diskuze. Herbart byl vděčný Fichtemu za vše, co pro něj dělal. O to těžší pro něj bylo uvědomovat si, že se jeho filosofické postoje začínají od Fichteho odklánět (Tretera, 1989, s. 20–25).

Fichte pojal filosofii jako vědosloví (věda o vědě), ve kterém mohou existovat pouze dva filosofické postoje. Prvním je dogmatismus (materialismus a sensualismus), kdy jsou naše

představy odvozovány z věcí samotných a dochází k objektivnímu poznávání světa okolo nás. Druhým postojem je idealismus, který říká, že věci odvozujeme z našich představ a okolní svět je pouze produktem našeho vědomí. To, jaký postoj si jedinec vybere, záleží na nejvnitřnějším charakteru každého člověka. Sám si zvolil jít cestou idealismu. Zastával názor, že filosofii si volíme takovou, jací sami jsme (Störing, 2000, s. 337–341).

Fichte vyvozuje zákony poznání z jediného základního principu a to z „Já“. Tento centrální pojem „Já“ v sobě zahrnuje, vše, co je myšleno. Kromě samotného „Já“ musí ale existovat také i „Ne-Já“. Čili kromě „vědomí“ musí být „příroda“ a kromě „subjektu“ musí existovat i „objekt“. Fichte tvrdí, že existence „Ne-Já“ (příroda, objekt) musí být uznána a současně, že „Ne-Já“ ovlivňuje a určuje činnost samotného „Já“. „Je nutné, aby samo „Já“ zakoušelo nějaký podnět od protikladného „Ne-Já““ (Jovčuk, Ojzerman, Ščipanov, 1963, s. 271–277).

Herbart nesouhlasil s Fichteho idealistické koncepcí „Já“ a „Ne-Já“ a vypracoval svou vlastní koncepci „realistickou“. Podle ní je duše jednoduchý reál, který přichází do kontaktu s velkým množstvím jiných reálů ve formě představ. Tyto představy se pak vzájemně kombinují a potlačují, a to takovým způsobem, aby byly neustále uváděny do vzájemné rovnováhy (Cipro, 2003, s. 233).

Přestože se spolu názorově rozešli, nepřestali se navzájem respektovat. Herbart celý život Fichteho uznával jako bývalého učitele a filosofa, Fichte pro změnu dopomohl Herbartovi k profesuře na Königsbergu (Tretera, 1989, s. 20–25).

1.2.4 Johann Heinrich Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) se narodil do rodiny lékaře v Curychu. Měl staršího bratra Baptistu a mladší sestru Barbaru. Otec předčasně zemřel, když bylo Johannovi pouhých šest let. Po úmrtí otce musela žít rodina velmi skromně. Na výchově dětí se podílela matka spolu se služebnou Babeli. Matka měla o Johanna velký strach, a proto mu neumožňovala chodit si hrát ven s jinými dětmi, což ho velmi mrzelo. Vyrůstal tak v izolaci od svých vrstevníků. V mládí jezdil Pestalozzi na venkov do Hönggu ke svému dědečkovi, který byl farářem. Tyto návštěvy ho obohacovaly a rozšiřovaly mu obzory. Získával zde první zkušenosti s chudobou, zaostalostí a nevzdělaností vesnického lidu (Kayser, 1895, s. 5–11).

Studoval teologii a práva, avšak studia ve svých devatenácti letech nedokončil. Poté pobýval na vesnici u svého dědečka, kde se začal věnovat zemědělství. Pestalozzi se nebál fyzické práce a rád se učil novým věcem. S chutí využil příležitosti učit se novému způsobu farmaření u Rudolfa Tschiffeliho³⁴, který byl známý svým novátorským postojem k farmaření. Tschiffeli nehospodařil pouze ve svůj vlastní prospěch, ale chtěl okolním zchudlým farmářům ukázat, jak by si mohli polepšit. Tato myšlenka se Pestalozzimu velmi líbila (Kyrášek, 1968, s. 8–9).

Poté, co opustil Tschiffeliho panství, chtěl své nabyté znalosti maximálně využít (Kyrášek, 1968, s. 8–9). Zakoupil³⁵ pozemky, na kterých postavil dům a po vzoru Tschiffeliho vybudoval i statek, kde využíval při farmaření moderních postupů. S hospodařením mu pomáhala jeho o osm let starší žena Anna³⁶. Vzhledem k tomu, že Pestalozzi byl nepraktický a nezkušený, nepodařilo se mu hospodářství udržet, a tak roku 1774 přeměnil Neuhoﬀ na Ústav pro výchovu dětí žebravých. Děti si v tomto ústavu osvojovaly základy vzdělanosti, morální a náboženské hodnoty a pracovní návyky. Ani tento projekt nebyl úspěšný. Pro nedostatek financí a časté infekční nemoci chovanců byl v roce 1780 ústav zrušen. Poté se Pestalozzi věnoval především psaní (Kádner, 1923, s. 134–137).

Přestože byl mezi Herbartem a Pestalozzím třicetiletý rozdíl, měli oba pedagogové mnoho společného. Jisté podobnosti jsou patrné již v jejich útlém dětství. Oba byli vychováni matkou, která je zahrnovala péčí a láskou. Oba byli v dětství izolováni od svých vrstevníků, Herbart z důvodu úrazu, Pestalozzi ze strachu o své bezpečí. Oběma tedy chyběl kontakt s ostatními dětmi, který pravděpodobně nahrazovali sebevzděláváním a seberozvojem. Oba chlapci vyrůstali v rodině, kde převládal ženský vzor s přehnaně ochranným způsobem výchovy.

Oba tito filosofové a pedagogové využívali při psaní své vlastní zkušenosti z výchovy a vzdělávání dětí. Tyto získané poznatky dále ve svých spisech promýšleli a rozpracovávali. Oba souhlasně vnímali, že matka je přirozeným centrem dětského světa a její úloha je nezastupitelná. Oba propagovali výchovu člověka k mravnosti.

³⁴ Švýcarský bohatý obchodník, který koupil zpustlé panství, které postupně svou pílí proměnil ve velmi úspěšné. Byl reformátorem v zemědělství, používal novátorské metody např. odvodňování, hnojení, uskladňování ovoce a zeleniny na zimu (Kyrášek, 1968, s. 8–9).

³⁵ „Z peněz většinou vypůjčených.“ (Kádner, 1923, s. 134)

³⁶ Za svobodna Anna Schultheßová, dcera bohatého obchodníka z Curychu. Rodiče nevěsty byli zpočátku proti jejich manželství. Pestalozzi se jim zdál nezajištěný, neznámý, nezkušený a velký byl i věkový rozdíl obou snoubenců. Pomocí vlivných přátel se Pestalozzimu podařilo rodiče přesvědčit a 30. 9. 1769 došlo ke sňatku, avšak při obřadu rodiče nevěsty chyběli (Kaysler, 1895, s. 5–23).

Přestože byl mezi oběma filosofy třicetiletý věkový rozdíl, vytvořilo se mezi nimi dlouholeté přátelství založené především na důvěře, na pedagogickém a reformátorském porozumění. Herbart byl mnohdy považován za pokračovatele a dovršitele názorů Pestalozziových (Kádner, 1922, s. 62).

2 PEDAGOGICKÝ SYSTÉM JOHANNA FRIEDRICHA HERBARTA

Johann Friedrich Herbart usiloval o osamostatnění pedagogiky jako vědy. Zároveň si však byl vědom, že k jejímu rozvoji bude nutný přesah i do některých příbuzných věd. Vybudoval tedy vlastní systém pedagogiky jako vědy vycházející z filosofie, etiky a psychologie. Pokusil se o vytvoření výchovného systému, jehož cílem by byl mravní a správně jednající člověk (Herbart, 1841, s. 1–11). Kasper (2008, s. 107) dodává, že se Herbart pokusil o humanizaci výchovy.

Herbart pedagogický systém rozdělil na: vědy pomocné a vlastní vědu o výchově.³⁷

Vědy pomocné

Z pomocných věd se Herbart opírá především o etiku (praktická filosofie) a psychologii. Etika má určovat cíl výchovy a psychologie ukazuje prostředky, metody výchovy a překážky. Poukazuje také na to, že pedagogika závisí na zkušenosti a psychologie vychází z metafyziky a empirie. Pro pedagogiku nestačí znát pouze jedincovu povahu, musí se také brát v úvahu i jeho zvláštnosti ve vztahu k věku, chování, zvykům a názorům (Herbart, 1841, s. 1–2). „První, i když zdaleka ne dokonalá věda pro vychovatele, by měla být psychologie.“³⁸ (Herbart, 1806, s. 14–15)

Vlastní věda o výchově

Vlastní vědu o výchově Herbart dělí na pedagogiku teoretickou a praktickou. **Pedagogika teoretická** pojednává o základních otázkách výchovy, jejích možnostech a prostředcích, o vychovatelnosti a vzdělavatelnosti. Je založena na etice a psychologii. Pedagogika je věda, kterou musí vychovatel znát stejně dobře jako vědu, již vyučuje (Herbart, 1806, s. 15–17).

Proti pedagogice teoretické stojí **pedagogika praktická**. Ta udává praktický cíl výchovy, řeší otázky poznání, vědění a mravnosti. Zaobírá se také tím, jaké druhy zkušeností je třeba získat a aplikovat v jednotlivých fázích výchovného procesu. Vychovatel musí předem vědět, čemu chce žáky naučit. Vše musí mít dokonale promyšlené a naplánované, o to intenzivněji, pokud jde o začínajícího vychovatele (Herbart, 1806, s. 15–18).

³⁷ Schéma systému Herbartovy pedagogiky dle Štveráka a Čadské viz příloha č. 4.

³⁸ „Die erste, wiewohl bey weitem nicht die vollständige Wißenschaft des Erziehers, würde eine Ppsychologie bey, ...“ (Herbart, 1806, s. 14–15).

Samotný Herbartův systém je postaven na třech základních pojmech, kterými jsou: vláda, vyučování a vedení. Prvním v pořadí je vláda, která se uplatňuje především u malých dětí a vede k bezprostřednímu účinku. Vláda je první podmínkou úspěšného vzdělávání jedince. Druhým pojmem je vyučování (didaktika), které je zaměřeno na budoucnost dítěte a je vnímáno jako nejdůležitější prostředek výchovy. Posledním je vedení, které upevňuje hodnoty a sjednocuje mravní charakter dítěte (Herbart, 1841, s. 19–26).

Z definic vystihující Herbartův pedagogický systém uvádím tuto: „Vlastní pedagogický systém Herbartův, který cíl výchovy odvozuje z idejí etických a její metody opírá o poznatky psychologické, spočívá především v rozlišení a charakteristice tří stěžejních pojmů: vlády (Regierung), vyučování (Unterricht) a vedení (Zucht).“ (Cipro, 2003, s. 240)

V této části práce tedy nastíním Herbartův originální pedagogický systém. Dále analyzuji a interpretuji teorii stádií vyučovacího procesu, pojetí dítěte, respektive žáka, a etická východiska Herbartovy pedagogiky.

2.1 Stádia výchovného procesu

Herbart rozděluje celý proces výchovy do tří fází. Prvním je vláda („Regierung“), druhým je vyučování („Unterricht“) a třetím je vedení („Zucht“). Tyto tři elementy tvoří společně jakési jádro výchovného procesu a zároveň na sebe navazují, prolínají se a doplňují.

Ve své práci budu používat výše uvedené překlady, které ve své definici použil také Cipro. Tyto překlady dle mého názoru dobře vystihují smysl a obsah jednotlivých fází výchovného procesu.

2.1.1 Vláda

Vláda je zaměřena především na přítomnost a směřuje k bezprostřednímu dopadu na chování dítěte. Týká se především malých dětí, u kterých je třeba potlačovat jejich přirozenou divokost. V raném věkovém období nemají děti vyvinutou schopnost krotit svou prudkost mravní vůlí, a proto potřebují k usměrnění rodiče či jiného vychovatele. Rodiče tak přebírají kontrolu nad dětmi, a to z části dobrovolně a z části na žádost společnosti (komunity) (Herbart, 1806, s. 46–48).

Základ vlády nad dítětem vidí Herbart především v nutnosti dítě dostatečně zaměstnat. Nejvhodnější zaměstnání je takové, které spočívá v užitečné práci, která přispěje ke

vzdělání dítěte a také ho něčemu naučí. Může to být např. řemeslná práce či práce na poli. Herbart poukazuje na to, že dítě musí být zaměstnáno za každou cenu, i kdyby to znamenalo, že zaměstnání nebude vždy zcela smysluplné. Upozorňuje také na problematiku náhodného hraní, které vnímá jako bezúčelné a nebezpečné. Náhodné hry vždy povedou k nudě, zahálce a prostopášnosti. Je tedy třeba dítěti zadávat vhodné úkoly a vyhýbat se jakýmkoli nahodilým hrám (Herbart, 1841, s. 27–35).

S přibývajícím věkem dítěte se mění postupně i forma zaměstnání. Na začátku má převažovat hra, vyprávění a vysvětlování obrázků. Tyto činnosti budou postupně přecházet ve složitější úkoly, až vyvrcholí samotným vzděláváním. Po každém zaměstnání dítěte má následovat buď pohybová aktivita, nebo relaxace. Pohybová aktivita se využívá tehdy, když je u jedince třeba odvést přebytečnou energii z těla, a tím odstranit jeho napětí. Je vhodné ji zařadit např. po činnostech, které vyžadují dlouhodobější sezení dítěte. Dostatečnou fyzickou aktivitu požaduje ve všech věkových obdobích jako velmi důležitou a také přirozenou. Naopak relaxace, která vede k dostatečnému psychickému i fyzickému odpočinku, se využívá po fyzicky náročných zaměstnáních dítěte, např. po práci na poli (Herbart, 1841, s. 27–38).

Herbart upozorňuje na to, že je třeba dítě naučit tomu, aby samo dokázalo rozlišit, co je dobře a co ne. K tomuto směřování se proto musí využívat nejen jemná výchovná opatření, ale v případě potřeby i ta tvrdá (Herbart, 1841, s. 30–32).

Výchovná opatření

Jemná výchovná opatření

Mezi jemné výchovné prostředky zahrnuje lásku a autoritu. Obě se navzájem doplňují a jsou nejlepším prostředkem k tomu, aby se dítě vedení podrobilo. V rodině představuje autoritu především otec, zatímco láska je doménou matky. Ve škole musí obě tyto složky zastat učitel (Herbart, 1806, s. 54–62).

Láska je založena na harmonii vjemů, na libých pocitech, na péči a na vzájemném citu. Autoritou je zde myšlena přirozená autorita, která vychází především z přirozené přesvědčivosti osobnosti. Jde o vlastnosti, jako je příjemné chování a vystupování, zdvořilost apod. (Herbart, 1841, s. 30–33).

Tvrdá výchovná opatření

Tvrkými výchovnými prostředky Herbart myslí např. hrozbu, využití tělesného trestu, hladovění či ztrátu svobody. Avšak zdůrazňuje, že tělesných trestů je třeba používat vůči dítěti jen výjimečně. Trest má být spíše hrozbou než vykonaným činem. Z trestů dále zmiňuje např. výtku, hrozbu, ránu tyčí, ránu rákoskou, několikahodinové vyhladovění, stání v koutě, zavření v temné místnosti, zavření v temné místnosti se zavazanýma rukama. Jako trest využívaný v krajním případě zmiňuje i vyloučení z domova či vyloučení z výchovného ústavu. Navrhuje také zavést ve škole knihu, kam by se zapisovaly prohřešky těch, kteří opakovaně porušili kázeň, nedodrželi školní řád či jinak se vymykali svým chováním (Herbart, 1841, s. 30–32).

Domnívám se, že tato kniha prohřešků, mohla být jakýmsi předchůdcem dnešních žákovských knih³⁹, do kterých se zapisuje nejen hodnocení žáka, ale také jeho zásluhy či prohřešky v chování.

Vláda v jednotlivých obdobích dítěte

Malé dítě si vcelku snadno zvyká na poslušnost, proto je výchova dítěte v raném věku v podstatě snadná. Je však nutné zachovávat princip soustavnosti. Pokud se tento princip nedodrží, bude to mít na chování dítěte velký dopad. Jde např. o situace, kdy na dítě působí jiný vychovatel, nebo je dočasně mimo domov. Dítě se začne měnit, bude neposlušné a divoké. Pokud se navrátí zpět do vlivu svého původního vychovatele, bude mít tato osoba plné ruce práce, aby docílila opětovné nápravy v jeho chování. Bude muset vzít vládu nad dítětem znovu pevně do rukou a intenzivně s ním pracovat. Tím se opět upevní vhodné návyky a chování (Herbart, 1841, s. 33–34).

V případě, že se u dítěte neuplatňovala vláda již v raném věku, ale k prosazování došlo až u dětí starších, může to být postupem času velký problém. Náprava v chování nebude vůbec jednoduchá. Vychovatel bude muset použít větší razance a sáhnout k častému užívání tvrdých výchovných opatření. Míra a rychlost nápravy bude záviset na povaze jedinců. Někteří se vládě podvolí dobrovolně, někteří ze strachu z trestu, jiní se budou chovat správně, jen když budou pod dohledem autority. U některých jedinců, především těch, kteří nemají pevné rodinné vazby, se vedení nepodaří nikdy. V tomto případě mohou

³⁹ Ve Věstníku Ministerstva školství, věd a umění z roku 1951 je uvedeno povinné zavedení žákovských knih ve školách počínaje 1. únorem 1951. „Jako průkaz zdatnosti pak, ale i případných nedostatků, dostane každý žák žákovskou knížku, v jejíž zápisech bude se odrážet celý klad i zápor žáka, jeho prospěch, chování, zvláštní zásluhy, práce mimo školu, aby kdykoli, a rodiče na prvním místě, mohli si učinit obraz žáka, v čem vyniká, v čem snad potřebuje pomoci neb přímo i nápravy.“ (Ministerstvo školství, věd a umění, 1951, s. 3).

vznikat nepřekonatelné problémy projevující se např. patologickým chováním a jednáním (Herbart, 1841, s. 33–34).

V průběhu let se mění nejen forma zaměstnání, ale také určité hranice či mantinely. S přibývajícím věkem má dítě tendence tyto mantinely postupně rozvolňovat. Snahy o prolomení těchto bariér nebudou vždy úspěšné. Dítě se o to bude pokoušet několikrát, až se mu to skutečně povede. Úspěch se dostaví až tehdy, kdy se vláda nad dítětem dostane tak daleko, že se stává nadbytečnou (Herbart, 1841, s. 34–35).

2.1.2 Vyučování

Herbart považuje vyučování za nejdůležitější prostředek výchovy. Na rozdíl od vlády, která se zaměřuje na přítomnost a bezprostřední účinek, vyučování směřuje především k budoucnosti dítěte. Herbart dodává, že vyučování má význam jen tedy, pokud je výchovné.

Výchovné vyučování

Výchovné vyučování je jedním ze stěžejních pojmů Herbartovy pedagogiky. Jeho smyslem je vzbudit u dítěte mnohostranný zájem, a to prostřednictvím různých způsobů vyučování. Můžeme říci, že ve výchovném vyučování se propojuje složka mravní, rozumová a volní. Obsah učiva, který si má dítě osvojit, musí mít svůj koncept. Nic nesmí být ponecháno náhodě či pohodlnosti. Vyučování by mělo být také dostatečně rozmanité. Tato rozmanitost má být zajištěna prostřednictvím čtyř základních prvků učení, kterými jsou jasnost, asociace, systém a metoda (Herbart, 1841, s. 35–52).

Cíl výuky

Hlavním konečným cílem výuky je rozvoj mravního charakteru jedince. Abychom dospěli k tomuto cíli, je nutné stanovit si a plnit dílčí krátkodobější cíle. V rámci vyučování je tedy vhodné před hodinou definovat bližší cíl, který chceme v jejím průběhu dosáhnout. Bezprostřední cíl můžeme označit pojmem „mnohostranný zájem“, který je pro dítě velmi podstatný (Herbart, 1841, s. 40–42).

Mnohostranný zájem

Mnohostranný zájem je velmi důležitý a je nutné ho v dítěti podněcovat. Ten, kdo se učí se zájmem, si dokonaleji uchovává a rozšiřuje své znalosti. Učitel by měl tedy průběh vyučování sledovat a všimnout si toho, zda žáci přicházejí s novými nápady. V tomto případě

by bylo zřejmé, že jsou dostatečně pozorní a výuka je pro ně zajímavá. V opačném případě by to byla známka toho, že žáci pozornost neudrželi a výuka v nich zájem nevzbudila. Velký důraz klade právě na ideu mnohostranného zájmu (Herbart, 1841, s. 40–52). „Tupý nemůže být ctnostný. Mysl je třeba probudit.“⁴⁰ (Herbart, 1841, s. 41)

Herbart (1841, s. 63–74) uvádí těchto šest druhů zájmů.

1. **Empirický zájem** – prostřednictvím něho získáváme poznatky o přírodě. Zde je třeba dát pozor na problém jednostrannosti, která může nastat v případě, že by se člověk orientoval pouze na jednu úzce vymezenou oblast (např. botaniku či mineralogii) a informace z ostatních oborů by zanedbával.
2. **Spekulativní zájem** – spočívá v procesu, kdy dochází v myšlení jedince k přechodu od detailů ke smysluplnému celku. Jde tedy o pochopení vzájemných logických vztahů, které jsou při vzdělávání klíčové.
3. **Estetický zájem** – vyvolává libé pocity, které vznikají při působení estetického podnětu. Předmětem estetického zájmu může být malba, sochařství, poezie, či hudba. Může to být cokoli, co má pro člověka určitou estetickou hodnotu.
4. **Sympatický zájem** – vzbuzuje určité pocity vůči druhým lidem. Opět upozorňuje, že problém může být v jednostranném zájmu, kdy se člověk obklopuje pouze určitou skupinou lidí (vrstevníci, rodina) a s jedinci z jiných skupin nemá soucit. Tento zájem závisí spíše na společnosti a rodinné výchově než na zkušenostech.
5. **Společenský zájem** – představuje určité sympatie, které se již neorientují pouze na jednotlivce, ale rozšiřují se na celou společnost. Jde o kolektivní sympatie a společenské blaho.
6. **Náboženský zájem** – určuje vztah člověka k víře.

Tyto jednotlivé druhy zájmů dále rozděluje do dvou skupin podle toho, jakým způsobem jsou získávány poznatky. **První skupinou** jsou vědy přírodní, které zahrnují přírodovědu a matematiku. Zde se získávají poznatky především empirií. Patří sem zájem empirický, spekulativní a estetický. **Druhou skupinou** jsou vědy historické, kam spadá historie a studium jazyků. Zde se poznatky o člověku získávají společenským stykem. Do této skupiny se řadí zájem sympatický, společenský a náboženský. Ideální výchova by byla taková, která by podnítila rozvoj všech šesti druhů zájmů (Herbart, 1841, s. 22, s. 63–74).

⁴⁰ „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft seyn.“ (Herbart, 1841, s. 41).

Různé způsoby učení

Je samozřejmé, že každý učitel vyučuje jiným způsobem a vyžaduje od žáků jiné znalosti. Někteří učitelé lpí na memorování, někteří nechávají žákům svobodu projevu a jiní od nich vyžadují hlavně aktivní myšlenkovou činnost.

Dále zdůrazňuje, že není třeba, aby jeden způsob výuky převládal nad ostatními. Naopak. Poukazuje na to, že abychom dosáhli mnohostranného zájmu, je třeba využívat různé způsoby výuky. A to aplikací čtyřstupňového modelu vyučování, kam řadí jasnost, asociaci, systém a metodu (Herbart, 1841, s. 42–47). Jednotlivé vzdělávací lekce na sebe musí navazovat tak, aby respektovaly předchozí zkušenosti a dovednosti. Vyučování tak musí probíhat postupnými kroky, aby došlo k následnému spojování učiva (Herbart, 1841, s. 63).

Vzhledem k tomu, že čtyřstupňový model vyučování je poměrně obsáhlý, bude rozebrán v samostatné kapitole (viz Čtyřstupňový model vyučování).

Pozornost

Pozornost je dalším důležitým předpokladem, který hraje v učení významnou roli. Herbart rozlišuje pozornost na dobrovolnou a nedobrovolnou. **Dobrovolná pozornost** závisí na záměru a často ji ovlivňuje sám učitel svým napomínáním či výhrůžkami. **Nedobrovolná pozornost** je však mnohem více žádoucí a Herbart ji dále dělí na primitivní a aperceptivní. **Primitivní nedobrovolná pozornost** závisí na síle vnímání, např. jasné barvy či hluk jsou daleko lépe vnímány než barvy tmavé a šepot. Zároveň však dodává, že z tohoto nelze usuzovat, že by bylo používání silných vjemů při výuce tím nejvhodnějším. Zde by totiž mohlo dojít k celkovému vyčerpání pozornosti. Herbart nabádá k volbě „zlaté střední cesty“. **Aperceptivní nedobrovolná pozornost** spočívá v pozornosti primitivní a je z pedagogického hlediska úspěšnější a více žádoucí. U apercepce jde o to, že se spojují nové dojmy se starými představami, což ke vzniku nového celku (Herbart, Willman, 1875, s. 538–546). „Tady člověk najednou vidí, jak zevnitř vytrysknou myšlenky, aby se sjednotily s tím, co je stejného druhu a prezentovalo se.“⁴¹ (Herbart, 1841, s. 54)

Dobrovolná apercepční pozornost se využívá hlavně k zapamatování. Je velmi důležité, aby apercepce byla během výuky zaktivována a maximálně využívána (Herbart, 1841, s. 47–62).

⁴¹ „Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen.“ (Herbart, 1841, s. 54).

Herbart upozorňuje, že je při výuce třeba předcházet situacím, kdy dochází k vyčerpání pozornosti žáků. Takové situace mohou nastat např. při monotónním projevu, při nesprávně používané interpunkci čteného textu, při řečových vadách, při rušivých zvucích apod. Dobrovolná apercepční pozornost je používána hlavně k zapamatování. Pokud se během výuky zaktivuje, měla by být maximálně využita (Herbart, 1841, s. 47–62).

Vyučovací postupy

Ve své knize (1841, s. 84–111) rozlišuje dva základní vyučovací postupy, které mají směřovat k aktivaci spontánní pozornosti ve vyučování. Je to postup analytický a syntetický. U analytického postupu dochází k tomu, že žák nejprve vysloví své myšlenky, které jsou následně učitelem odborně vysvětlovány, dotvářeny či korigovány. Analýza také pomáhá tomu, aby zkušenost byla poučnější. „Analytické učení, založené spíše na vlastní síle, zasahuje více do obecnosti.“⁴² (Herbart, 1806, s. 197)

Oproti tomu syntetický postup spočívá v tom, že sám učitel určuje, co se bude vyučovat. Tato výuka umožňuje předávání nových informací, kdy každá učitelova instrukce má přinést něco nového či pro žáky nějak přitažlivého.

2.1.3 Vedení

Vedení, stejně jako vyučování, je zaměřeno na budoucnost žáka. Je to v podstatě mravní výchova, jejímž cílem je upevňování disciplíny a morálních hodnot. A to vše bez použití autoritativních metod. Klade se zde důraz na vnitřní stránku osobnosti a jde především o vštěpování etických ctností.

Mravní výchova (vedení) má čtyři účinky.

1. **Účinek udržující** – je velmi důležité, když žák zůstává ve svých rozhodnutích stálý. Je důsledný a nenechává se pohánět rozmarem či nevhodnými nápady. Měl by mít tzv. „pamětní vůli“. Pamětní vůle je vlastnost, která umožňuje jakési zautomatizované jednání. To, co bylo jednou do paměti dáno, je v ní sice hluboce ukryto, avšak na stejný podnět se reakce dostaví bez přemýšlení (Herbart, 1841, s. 122–123).

Je třeba dbát na nepřetržité udržování kázně. Jedinec bude tím poslušnější, čím více v něm bude pamětní vůle. Pokud se vyskytnou kázeňské problémy, musí učitel

⁴² „Mehr auf seine eigne Kraft gestützt, erreicht auch der analytische Unterricht mehr das Allgemeine.“ (Herbart, 1806, s. 197).

zasáhnout a ukázat mu jiný směr. Avšak i zde musí být zachován princip pozvolných kroků. Pokud nastane situace, že se žák bude snažit učitele vyprovokovat, bude vhodné se do konfliktu nezapojoovat, ale čekat, až se žák unaví. Žák poté zpětně zhodnotí své chování, bude v rozpacích a sám přijde na to, že se choval nepatřičně. Chování se tak již nebude opakovat. Větším problémem však mohou být tzv. mládežnické žerty (cílené zapomínání, nepořádek), které často vedou k nevhodnému způsobu života. Jedinec zintenzivňuje svůj vzdor a hledá cesty, jak získat volnost a žít bez pravidel. Zde je třeba včasná intervence učitele, který se snaží vzbudit u žáka zájem o učivo, zadávat adekvátní úkoly, dohlížet nad dokončením započatých úkolů, vštěpovat důslednost a vytrvalost, podporovat zapamatování a vybavování informací z paměti. Je třeba připomenout, že kázeň vychází z postoje vychovatele a z uniformity jeho chování. Tato uniformita, aby splnila účel, musí být pro žáka vždy viditelná a čitelná (Herbart, Willman, 1875, s. 583–587).

2. **Účinek určující** – vedení má mít na žáka určující účinek, má ho vést ke správnému rozhodnutí, ke správné volbě. Jedinec získává schopnost správné volby pomocí soustavného upozorňování a napomínání ze strany vychovatele. Každý si musí vyzkoušet na vlastní kůži, co je dobré a co je zlé. Toto ale platí jen u méně nebezpečných situací, u kterých žák zjistí, že pád či strkání od spolužáka bolí, že jehla je ostrá a plamen svíčky pálí. U velkého nebezpečí se výše uvedené neuplatní. Zde postačí pouze důrazné upozornění učitelem. Dítě tomuto varování uvěří a nemá potřebu si toto tvrzení ověřovat vlastní zkušeností. Stejně tak i zažití úspěchu či neúspěchu v rámci sociálních vztahů s vrstevníky slouží k získání zkušenosti, osvojení si určitých modelů chování a poznání svého postavení mezi spolužáky. Je třeba, aby se žák dovedl správně rozhodovat, jak se má chovat mezi vrstevníky a jak mezi dospělými. Musí vědět, kdy se může prosazovat a věci komentovat, a naopak, kdy se má podřídít a být ukázněný. Velmi důležité je také naučit se být sám se sebou. Pozitivně nahlížet na samotu a rozhodovat se, jak smysluplně tento čas zaplnit vhodnou činností, např. přemýšlením, četbou, výtvarnou činností apod. (Herbart, Willman, 1875, s. 587–589).

3. **Účinek regulující** – regulující účinek vedení přichází až v pozdějších letech, většinou tehdy, když jedinec začíná být racionální a reflektuje sám sebe. Jeho myšlenky vykazují určitou stálost a jednotnost. Učitel poskytuje jedinci řadu praktických pravidel a zásad pro jeho jednání. Jedinec přemýšlí o minulosti a důsledcích svého jednání. Přemítá o budoucnosti, plánuje ji a zároveň se poučuje z chyb. Začíná se rozhlížet kolem sebe, srovnává staré s novým, pozoruje chování a jednání ostatních lidí (Herbart, Willman, 1875, s. 589–590).
4. **Účinek podpůrný** – v této fázi je pro jedince potřebné, aby si udržel klidnou a jasnou mysl. Jen tak bude dokonale připraven k vytváření rozumných úsudků a estetických soudů. Velmi důležitou roli zde zastává výuka náboženství. Jedinec získává dovednosti, jak předcházet problémům, jak se vypořádat s různými nástrahami a škodlivými vlivy. Dochází k plnému využívání potenciálu jedince, k posílení vnitřní motivace a morálních zásad. Hlavním úkolem je tedy sebevzdělávání dospívajícího či dospělého jedince, kdy je učitel jen jakýmsi poradcem, který jedince převážně podporuje (Herbart, Willman, 1875, s. 590–595).
Herbart také upozorňuje, že je třeba vést děti k tomu, aby dodržovaly své sliby. Sliby, které si děti navzájem dají, by neměly být jen lehkovážné. Mělo by se vždy trvat na jejich dodržení. Odmítá také jakékoliv přivlastňování cizích věcí (krádeže). Upozorňuje, že děti musí akceptovat svou finanční situaci a zvykat si na určité limity v movitosti. Velmi důležité je, aby žák považoval mravní výchovu za velmi podstatnou, jen tak si ji vštípí a převezme za svou (Herbart, 1841, s. 145–158).

2.2 Čtyřstupňový model vyučování

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, čtyřstupňový model vyučování se uplatňuje ve druhém stádiu výchovného procesu, tedy ve vyučování.

Tato koncepce vyučování se opírá o asociační psychologii, která je postavena na práci s představami. Základním prvkem lidské psychiky jsou představy a zákonitosti, které si jedinec již od narození osvojuje (Kasper, Kasperová, 2008, s. 107–109).

Asocianismus je považován v psychologii za jednu z nejstarších teorií učení vycházejících z filosofického směru. Jeho základy položil John Locke, který tvrdil, že v naší mysli

neexistují žádné vrozené ideje⁴³. Locke zastával tezi „tabula rasa“, která říká, že naše mysl je při narození jako čistý papír, bez známky jakéhokoli znaku či ideje. S tím souvisí i jeho výrok „Nic není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslech.“ (Tretera, 2002, s. 278) Asocianismus měl velký vliv na další vývoj psychologie, a to především na rozvoj teorií učení (behaviorismus, nebehaviorismus), na rozvoj laboratorních pokusů na zvířatech a výzkum podmíněných reflexů.

Dle Herbarta má vyučování vést k rozšiřování myšlenek, představ a k osvojování si nových pojmů. Mělo by také směřovat žáka k tomu, aby byl schopen tyto pojmy dále třídit. Tímto procesem se bude rozvíjet nejen samotné vědění žáka, ale i jeho vůle. Stanovil tak čtyři stupně vyučování, které jsou známy pod pojmy jasnost, asociace, systém a metoda. Umění vyučování vidí především v učiteli, který musí umět rozfázovat učivo do těchto jednotlivých stupňů (Herbart, Willman, 1875, s. 535–537).

Tento model je také znám pod názvy Formální stupně vyučování (Kádner, 1923, s. 244), Čtyři základní prvky učení (Cipro, 2003, s. 241) nebo také Čtyři stupně vyučování (Kasper, Kasperová, 2008, s. 109).

2.2.1 První stupeň – jasnost

Do tohoto stupně je zařazeno jakési první uvažování nad učivem. Jedinec se seznamuje se slovy a pojmy, což může trvat dlouhou dobu. Jde o to, aby jedinec všem pojmům skutečně porozuměl a dobře si je osvojil. Vhodná jsou krátká, srozumitelná slova, která budou často opakována a vysvětlována. Důležitou úlohu zde hraje soustředěnost žáka a také časté opakování. Jde v podstatě o výklad nového učiva (nových informací), jeho názorného předvedení a vysvětlování. Toto vše vytváří u jedince představy (Herbart 1841, s. 43–47).

Kvalita vyučování v této fázi závisí na učiteli, který musí vyučovaný předmět dokonale ovládat. Musí umět rozčlenit probíranou látku na menší části a zároveň postupovat souvisle (Herbart, Willman, 1875, s. 535–537).

2.2.2 Druhý stupeň – asociace

V této fázi dochází k tomu, že žák spojuje nově vzniklou představu s představami staršími. Spojuje k sobě informace, o kterých dosud nevěděl, že jsou ve vzájemných souvislostech.

⁴³ Locke tvrdí, že všechny ideje pocházejí pouze ze zkušenosti. Dělí je na jednoduché a složené. Jednoduché ideje jsou nejjednodušší elementy našeho myšlení (jednoduché obrazy našich vjemů). Ty vznikají na základě vnější zkušenosti (vnímání jedním či více smysly) a na vnitřní zkušenosti (reflexe). Složené ideje vytváří rozum kombinováním idejí jednoduchých. Složitě ideje dále rozděluje na mody, substance a vztahy (Störing, 2000, s. 263–266).

Učitel podněcuje jedince k této činnosti volnou diskuzí, která umožňuje získat velké množství informací. Zde je nejvhodnější metodou volný rozhovor, na jehož základě jsou prohlubovány myšlenky a dochází k osvojení učiva nenásilnou formou (Herbart, Willman, 1875, s. 535–537).

2.2.3 Třetí stupeň – systém

Třetí stupeň je charakterizován vyvozováním závěrů, pravidel a definic. Jedinec se snaží nově získané informace shrnout v celek a systematicky je zařadit. Pro tento stupeň je typická přednáška, ucelený výklad či souvislé vyprávění. Žáci naslouchají a plně se koncentrují na výklad. Je však nutné, aby platily dvě podmínky. První je, že souvislá přednáška musí být striktně oddělena od opakování. Druhou podmínkou je, že přednáška nesmí být zařazena příliš brzy. Pokud je špatně načasována, nebudou na ni studenti připraveni a vše se mine účinkem (Herbart 1841, s. 43–47).

2.2.4 Čtvrtý stupeň – metoda

Tato fáze je zaměřena především na procvičování metodického myšlení. Dochází k procvičování nových poznatků, provádějí se různá pozorování, praktické úkoly, samostatná cvičení a samostatné práce. Žák tedy aktivní činností názorně předvádí, jak si dané učivo osvojil, pochopil a jak ho umí aplikovat. Tímto procesem na sobě neustále pracuje a soustavně se zdokonaluje (Herbart, 1841, s. 43–47).

Tyto formální stupně vyučování na sebe musí v daném pořadí včas navazovat a vzájemně se doplňovat. Celý vyučovací proces probíhá pozvolnými kroky. Vše se vším souvisí, vše se prolíná a nic se nesmí uspěchat. Jen tak může dojít k utvoření kompaktního celku (Herbart, 1806, s. 185).

Herbart upozornil, že vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, zahrnuje souhrn systematicky zvolených kroků a činností, na kterých se podílejí oba zúčastnění. Tyto předem promyšlené kroky pak směřují k dosažení vzdělávacích cílů. Vzájemná interakce **učitel-žák-obsah** vstoupila do didaktického podvědomí pod názvem „**Herbartův didaktický trojúhelník**“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 107–109). „Zda se vyučování ubírá správným směrem, závisí na učiteli, žákovi i předmětu zároveň.“⁴⁴ (Herbart, 1841, s. 84)

⁴⁴ „Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler, und vom Gegenstande zugleich ab.“ (Herbart, 1841, s. 84).

2.3 Didaktika jednotlivých předmětů

Herbart ve svém díle *Nástin pedagogických přednášek* popisuje také didaktiku jednotlivých předmětů.

2.3.1 Náboženství

Základ náboženské výchovy vidí Herbart v rodině. Každá rodina by měla být pevně zakotvena v životě farnosti. Klade důraz na pravidelné návštěvy kostela, náboženské vzdělávání dětí, čtení biblických příběhů a praxi svátostného života. Dítě v nejtělejší věku se zaměřuje především na své nejbližší, od kterých získává obecné křesťanské poučení. Postupně toto poučení přebírá za své, jeho obzory se začínou rozšiřovat, což vede k individuální zbožnosti a morálce. V rodinách, kde chybí prvky náboženské výchovy či jsou tyto nějak zdeformované, je třeba náprava, která je pouze v rukách rodiny a církve. Učitel je pouhým pozorovatelem účinku náboženské výuky na každého svého žáka (Herbart, 1841, s. 180–183).

Můžeme říci, že Herbart vylučuje náboženství ze školní výuky. Vše nechává na rodině a církvi, kdy pouze „teologové musí určit, co je obsahem náboženské výuky, ...“⁴⁵ (Herbart, 1841, s. 180)

2.3.2 Dějepis

Herbart vnímá výuku dějepisu (historie) za vcelku složitou. Dobrý učitel historie musí mít dostatečnou praxi a dostatek odborných znalostí, aby probudil v žácích jejich zájem. Učitelovy znalosti nemůžou být pojímány jen chronologicky, ale je třeba je vnímat i „synchronisticky“. Herbart tím vyjadřuje určitou nezbytnost vyučovat historii v širších souvislostech a nahlížet na ni komplexně. Při výuce dějepisu musí být uplatňovány všechny druhy zájmů a vlastní výuka musí být dostatečně připravená. Je vhodné si předem nachystat obsah přednášky, kde budou zmíněny nejdůležitější body probíraného učiva. Také je výhodné využívat učební pomůcky, jako jsou např. portréty, ilustrace budov či autentické mapy. Během výuky je také žádoucí dbát na srozumitelný a nepřilíš dlouhý přednes, plynulost v řeči a jasný tok myšlenek. Herbart zdůrazňuje ještě jeden požadavek, který vnímá jako hlavní, a to co největší jednoduchost ve vyjadřování (Herbart, 1841, s. 183–188).

⁴⁵ „Das Innere des Religions - Unterrichts haben die Theologen zu bestimmen, ...“ (Herbart, 1841, s. 180).

Herbart také zmiňuje čtyřstupňový průběh jednotlivých lekcí, který popisuje, jakým způsobem mají jednotlivé hodiny na sebe navazovat. V první fázi se má zmínit nejdříve to nejobecnější, např. kde daná země leží, jak byla v minulosti rozdělena a jaké měla panovníky. Poté se přidává více faktů, např. památky, politická struktura či rozmanitost jazyků. Ve druhé fázi jsou hlavní částí výuky řecké a římské dějiny. Je třeba, aby se žáci nazpaměť učili pouze skutečnou historii a zapamatovali si k některým důležitým událostem i letopočty. Ve třetí fázi jde o výuku středních dějin. Vzhledem k tomu, že obsah učiva je velmi obsáhlý, musí učitel zintenzivnit své úsilí, aby žáky dostatečně zaujal. Čtvrtá fáze vykládá moderní dějiny a jejich provázanost s současností. V průběhu výuky se často objevuje opakování a čtení vhodné poezie. Na závěr by měly být vyučovány dějiny vynálezů, umění a věd (Herbart, 1841, s. 188–195).

2.3.3 Matematika a přírodní vědy

Herbart odmítá, že by nadání pro matematiku bylo vzácnější než nadání pro jiné předměty. Případný matematický neúspěch či nezáměr přičítá dvěma faktorům. Prvním je možné zanedbání matematických začátků u dítěte a druhým je skutečnost, že mohlo dojít na straně matematiků k nedostatečnému zájmu o žáka. Velmi důležité je dodržování posloupnosti ve výuce od jednoduchého ke složitějšímu. Tedy od znalosti základních aritmetických a geometrických pojmů až ke zlomkům a logaritmům. Herbart v matematice zdůrazňoval názornost a žákův samostatný úsudek. Názornost vidí především v praktických cvičeních, která vedou k procvičování a k osvojování učiva. Také zde zmiňuje vhodnost učebních pomůcek, jako jsou různé druhy dřevěných trojúhelníků, krychlí, válečků, šachovnicových kamenů apod. (Herbart, 1841, s. 196–208).

Přírodní vědy je vhodné studovat vlastním pozorováním přírody. Na jedné straně studium zahrnuje pozorování nebeských těles (Měsíc, Slunce, hvězdy, souhvězdí) a sledování jevů s nimi spojených (den, noc, roční období), na druhé straně znalosti technické, které poskytují spojitost mezi pojetím přírody a lidských cílů. V této souvislosti uvádí, že je vhodné, aby se u chlapců pěstovala praktická zručnost. Každý by měl umět zacházet nejen s pravítkem a kružítkem, ale také s některými truhlářskými nástroji (Herbart, 1841, s. 196–208).

2.3.4 Zeměpis

Zeměpis je věda, která v sobě dle Herbarta spojuje různé poznatky z ostatních věd. V rámci zeměpisu se uplatní vědomosti nejen z matematiky, přírodních věd a historie, ale zároveň jsou využívány informace o jazyku a politické situaci. Žák by se měl nejprve dobře orientovat v místě a okolí, kde žije. Postupně si osvojovat názvy měst, potoků, řek, hor a získat povědomí o přírodních zvláštностech, počtu obyvatel apod. Teprve až bude mít tyto poznatky, v další fázi se zaměří se na informace o okolních zemích a na konec o celé zeměkouli (Herbart, 1841, s. 208–213).

2.3.5 Německý jazyk

Mateřský jazyk si děti osvojují od svých rodičů přirozeným způsobem. Nejprve ho slyší a přijímají a později se řeč snaží napodobovat. Na rozvoji jazyka musí soustavně pracovat a naučit se ho, ať už ve čtené či psané formě. Dle Herbarta nestačí pouze rozvoj mateřského jazyka během výuky v jednotlivých předmětech, ale je třeba pro něj ve vyučování vymezit samostatné hodiny. Tím by se povznesl nad pouhé napodobování, vycházel by z myšlenek člověka a vedl by tak ke srozumitelnému a kultivovanému projevu. Vhodné je např. procvičování hlasitého čtení, vyprávění, psaní esejí, četba či rozbor poezie. Herbart zde upozorňuje, že v těchto cvičeních není vhodné psát dopisy (Herbart, 1841. s. 213–217). „Nejhorsí písemná cvičení jsou ta ve stylu dopisů. Důvěrné dopisy píše každý po svém, ale zde vše naučené stojí v cestě.“⁴⁶ (Herbart, 1841, s. 217)

2.3.6 Řečtina a latina

Herbart pokládá výuku klasických jazyků za ne zcela důležitou. Odmítá přehnané memorování, kdy pouhá znalost cizích slov u žáka nevede k porozumění dané doby a životu lidí. Žák takovéto „drilování“ gramatiky vnímá jako nutné zlo, kterým ho učitel zatěžuje. Herbart vidí výuku cizích řečí především ve čtení odborných textů a jejich porozumění. Čtením zajímavých příběhů se žák motivuje a nenuceně vyučuje. Tím je podporován zájem o studium cizího jazyka. Mezi nejvhodnější spisovatele, z jejichž textů lze při výuce čerpat patří dle Herbarta např. Homér, Hérodotos, Caesar, Platón, Cicero Euripides či Sofokles (Herbart, 1841. s. 217–227). „Starověké dějiny jsou jediným možným podkladem pro výuku starých jazyků.“⁴⁷ (Herbart, 1841. s. 221)

⁴⁶ „Die mislichsten aller schriftlichen Übungen sind die im Briefstil. Vertrauliche Briefe kann jeder nur nach seiner Art gut schreiben ; alles Angelernte steht hier im Wege.“ (Herbart, 1841. s. 217).

⁴⁷ „Die alte Geschichte ist der einzige mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen.“

Herbart doporučuje zahájit výuku řečtiny v mladším školním věku a výuku latiny ve starším školním věku (Herbart, 1841. s. 217–227). Dále také zmiňuje, že je užitečné naučit se i základní, běžně užívaná slova v angličtině a francouzštině. Avšak upozorňuje, že znalost těchto slov z každodenního života neznamena osvojení si jazyka jako takového (Herbart, 1841. s. 219).

2.4 Periody dětství – věková období

Herbart rozlišuje čtyři věková období dítěte. Tato období jsou důležitá k tomu, abychom věděli, kdy a jakým způsobem používat didaktické principy a požadavky. Jde především o to, že je nutné na jedné straně respektovat věkové a vývojové zákonitosti dítěte a na straně druhé poskytnout dítěti dostatek adekvátních podnětů. Platí tedy, že výchova či vzdělávání se vždy musí podřídít věku dítěte.

2.4.1 První období 0–3 roky

V tomto věkovém období je upřednostňována fyzická péče před výchovou intelektuální. Veškerý čas, kdy je dítě vzhůru, má být adekvátně a smysluplně využito. Rozvíjet by se mělo primárně smyslové vnímání a jazyková vybavenost. V prvních několika letech života je pozornost velmi nestálá. Proto je třeba vyhnout se rychlým změnám v činnostech, aby nedocházelo k rychlému vyčerpání pozornosti. Dítě nejprve věci a souvislosti pozoruje a později i samo experimentuje, např. s chůzí hračkami (Herbart, Willman, 1875, s. 598–599).

Již v tomto věku musí být zahájena vláda nad jedincem, aby bylo docíleno poslušnosti. Dítě musí cítit nejen přítomnost dospělého, ale také vnímat jeho nadřazenost (autoritu). Výjimečně může být vůči němu použito tvrdých výchovných metod s cílem vyvolat strach a zjednat nápravu v chování. Pokud by vláda nad jedincem nebyla zakořeněna již v tomto věkovém období, vedlo by to v pozdějších letech k velkým problémům, neposlušnosti a nutnosti uplatňovat velmi tvrdé výchovné metody, např. tělesné tresty apod. (Herbart, Willman, 1875, s. 598–599).

(Herbart, 1841. s. 221).

2.4.2 Druhé období 4–8 let

Toto období je charakterizováno větší samostatností jedince. Jak dítě roste, je čím dál soběstačnější, zkoumá svoji individualitu, rozvíjí své schopnosti a dovednosti, navazuje vztahy a komunikuje s okolím. Stále více experimentuje a získává potřebné zkušenosti. Dítě je přirozeně zvědavé, neustále klade otázky, hledá souvislosti a odpovědi. Všechny tyto přirozené tendence musí vychovatel podporovat, aby připravil vhodné podmínky pro další vzdělávání. Zkušenosti postupně získávají převahu nad fantazií (Herbart, Willman, 1875, s. 600–604).

V tomto věku se objevuje určitá tvrdohlavost jedince, kterou je potřeba rychle potlačit. Proto se ve výchově musí používat tvrdost a přísnost, aby se zabránilo špatným návykům a projevům zlé vůle. Hlavní význam zde představuje především mravní výchova (Herbart, Willman, 1875, s. 600–604).

Na konci tohoto období je dítě schopno udržet pozornost déle. To je využito k vyučování, které je zaměřeno na čtení, psaní, počítání a dále na jednoduché kombinování, zřakové cvičení, aritmetiku a jednoduché kreslení. Herbart zdůrazňuje jednoduchost, praktičnost a názornost ve výuce. V rámci aritmetiky se zaměřuje např. na praktické a názorné počítání peněz. Při výuce jde o to, aby žák porozuměl financím a učil se s nimi správně hospodařit. Mezi činnostmi, které si má osvojit, patří např. sčítání a odčítání mincí, hledání rozdílů, nákup věcí. V dnešní době bychom mohli tuto vzdělávací oblast nazvat finanční gramotností (Herbart, Willman, 1875, s. 600–604).

2.4.3 Třetí období 9–15 let

Chlapecký věk je charakterizován zejména důrazem na rozumové vzdělávání. Součástí každého studia má být přiměřená intelektuální činnost, která má za cíl žáky zaujmout a motivovat je k dalšímu studiu. Je třeba se vyhnout nudě a zahálce. Důraz je kladen také na náboženskou výchovu a morální zásady. I zde je nezbytná vláda, disciplína a soustavné poučování.

Chlapci v tomto věku žijí především mezi svými vrstevníky, sní o mužnosti, nemají pevné cíle a žijí si bezstarostně. Paradoxem je, že pokud se snaží osamostatnit a zároveň již nejsou pod dohledem dospělého, cítí se osamoceneně a nejistě. Tato určitá plachost zajišťuje, aby předčasně nevstoupili do „mužského věku“, na který ještě nejsou připraveni (Herbart, Willman, 1875, s. 604–609).

2.4.4 Čtvrté období 15 let – dospělost

Někdy se mu říká také mužský či jinošský věk. Do popředí se dostává stále větší touha po samostatnosti. Dochází ke vstupu do společnosti a k dotváření životních cílů. Jedinci mají zájem pokračovat sami ve vzdělávání a stále hledají, v čem se mohou zdokonalit, aby byli úspěšní. Celkový rozvoj jejich schopností bude pak rozhodující pro jejich budoucí postavení ve společnosti. V tomto období je třeba na sobě neustále pracovat a zdokonalovat se (Herbart, Willman, 1875, s. 609–610).

2.5 Etické normy ve výchově – tzv. ideje

Herbart formuloval pět praktických kritérií, které regulují mravní život jedince. Tato kritéria nazval idejemi. Dle Herbarta ideje vychází především z toho, jaký vztah zaujímají dvě vůle mezi sebou navzájem. Pokud jsou vůle ve vzájemné symetrii či harmonii, přináší to libost. Pocity libosti pak vedou člověka k posilování těchto idejí a ke snaze být s nimi v co největší shodě. Morální člověk je pak takový, který se těmito normami prezentuje a řídí.

2.5.1 Idea vnitřní svobody

Idea vnitřní svobody⁴⁸ je v pořadí první, která znázorňuje jakýsi soulad či nesoulad mezi vůlí a mravním přesvědčením. Pokud tento soulad nastane, dochází k vnitřní harmonii a převažují potěšující pocity. Osobnost je pak klidná, svobodná a vyrovnaná. Naopak, pokud je mezi vůlí a mravním úsudkem určitá dysbalance, dochází v různé míře k vnitřní disharmonii, vnitřní nesvobodě a neposlušnosti. Idea vnitřní svobody je nejen základem, ale také předpokladem pro ostatní zbývající ideje (Herbart, 1891, s. 33–36).

Je patrně, že u této idey se Herbart nechal inspirovat Fichtem, kdy právě pojem svoboda je centrálním pojmem jeho praktické filosofie. Dle něj svoboda spočívá v dobrovolném podřízení se zákonům a účelům světa. Povznesení ke svobodě se děje stupňovitě, od pocitu blaženosti přes nadšení ze samostatnosti. Svobodné jednání je pak takové, které je založené na poznání nutnosti (Jovčuk, Ojzerman, Ščipanov, 1963, s. 271–277).

⁴⁸ „Idee der inneren Freiheit“

2.5.2 Idea dokonalosti

Idea dokonalosti⁴⁹ vyžaduje vynaložení úsilí člověka, vnitřní disciplínu a sílu vůle. Člověk je dokonalý tehdy, když jeho jednotlivé snahy jsou si rovné, když splňuje svá očekávání. Pokud ale bude porovnáván s někým, kdo ho převyšuje, objeví se záhy jeho nedokonalosti. Všeobecně dáváme přednost odvaze před slabostí, silnému před slabým, vytrvalostí před nestálostí apod. (Herbart, 1891, s. 37–40).

„Dokonalost se získává každým krokem, ale znovu se ztrácí v procesu vítězství.“⁵⁰ (Herbart, 1891, s. 39)

I zde je patrná inspirace Fichtem, který říká, že smyslem a hlavním cílem života je neustále zdokonalování se. Avšak konečný cíl (podřídit si všechno nerozumné) je pro člověka nedosažitelný a cesta k jeho naplnění je tedy nekonečná. Není však posláním člověka tohoto konečného cíle dosáhnout, ale měl by se snažit k němu alespoň přiblížit (Jovčuk, Ojzerman, Ščipanov, 1963, s. 271–277).

2.5.3 Idea náklonnosti či blahovůle

Idea náklonnosti či blahovůle⁵¹ je tehdy, když se vůle jedince ocitá v souladu s vůlí druhých. Zde je třeba rozlišit vůli dobrou od té zlé. Dobrá vůle je ta, kdy se jedinec snaží nezištně konat dobro ve prospěch druhých. Nemyslí na svůj vlastní prospěch, přednější je prospěch bližních. Zlá vůle naproti tomu zahrnuje závist, zášť, zlomyslnost a účelnost v chování jedince. Aby jedinec mohl konat dobro, je třeba, aby se staral a zajímal o ostatní, nebyl zaujatý sám sebou, nebyl lhotejný. K tomu, aby došlo k této vzájemné harmonii mezi vůlí vlastní a cizí, je nutné mít dostatek informací o druhém (znát ho) a zároveň si jeho vůli představovat (Herbart, 1891, s. 41–45). „Ale dobro je dobré, protože je bezprostředně a bez motivu dobré pro vůli druhých.“⁵² (Herbart, 1891, s. 44)

⁴⁹ „Idee der Vollkommenheit“

⁵⁰ „Das Vollkommene wird bei jedem Schritt gewonnen, aber im Gewinnen schon wieder verloren.“ (Herbart, 1891, s. 39).

⁵¹ „Idee der Wohlwollens“

⁵² „Die Güte aber ist eben darum Güte, weil sie unmittelbar und ohne Motiv dem fremden Willen gut ist.“ (Herbart, 1891, s. 44).

2.5.4 Idea práva

Idea práva⁵³ nastupuje při konfliktu dvou či více vůlí. Člověk proniká do vnějšího světa a je tak ve vzájemné interakci s okolím. Pokud dojde při setkání dvou vůlí k nerovnováze, kdy na jedné straně síla vůle stoupá a na straně druhé klesá, dochází ke konfliktu. Jedinec se tedy staví proti vůli druhých osob. Vůle pak v tomto sporu představuje jakousi překážku, která brání v cestě ke splnění vytčených cílů. Každý konflikt se stává pro jedince nepříjemným, protože vyvolává negativní pocity. Člověk má proto právo se vzájemným sporům vyhýbat či z probíhajícího konfliktu odstoupit. Zda se to jedinci podaří, záleží na jeho shovívavosti, která je základní podmínkou k vyhnutí se konfliktu. Původ práva hledáme především ve vztazích, které se vytvářejí mezi účastníky sporu. Tato práva jsou pak určena jen konkrétně pro tyto osoby a vytvořena pouze pro tu danou konkrétní situaci (Herbart, 1891, s. 45–53). „Právo je dohoda několika vůlí, koncipovaná jako pravidlo, které zabraňuje konfliktu.“⁵⁴ (Herbart, 1891, s. 50)

2.5.5 Idea spravedlnosti

Idea spravedlnosti⁵⁵ vyjadřuje princip, kdy zlo má být potrestáno a dobro odměněno. Jen takto bude spor vyrovnán a nastane žádoucí harmonie a zabrání se tak konfliktům. Odměnu si zaslouží ten, kdo koná dobro v souladu s vůlí. Jde tedy o pozitivní zásah jedné osoby vůči druhé osobě či společnosti. Dobrý skutek koná ten, kdo zamýšlí a produkuje dobro. Pokud ale dojde k narušení této rovnováhy nějakým zlým úmyslem, je požadována za toto narušení odplata (trest). Problém trestu ale spočívá v tom, že je velmi složité změřit či zvážit zlý úmysl. A vyměřit tak adekvátní odplatu (Herbart, 1891, s. 53–60). „Odplata je symbolem, který vyjadřuje nelibost.“⁵⁶ (Herbart, 1891, s. 57)

⁵³ „Idee des Rechts“

⁵⁴ „Recht ist Einstimmung mehrerer Willen, als Regel gedacht, die dem Streit vorbeuge.“ (Herbart, 1891, s. 50).

⁵⁵ „Idee der Billigkeit“

⁵⁶ „Vergeltung ist das Symbol, worin das Missfallen sich ausdrückt.“ (Herbart, 1891, s. 57).

3 NÁSLEDOVNÍCI JOHANNA FRIEDRICHA HERBARTA

Jak jsem se již zmínila, Herbart neměl příležitost uvést svůj pedagogický systém do praxe. Toto zůstalo na bedrech jeho následovníků, kteří v jeho ideách pokračovali. Herbartovci, jak se jim začalo posléze říkat, Herbartovy pedagogické myšlenky propagovali a realizovali. Postupem času si však jeho učení přizpůsobovali, zjednodušovali, ale také jej částečně zkreslovali. Herbartismus se začal rozvíjet od druhé poloviny 19. století a postupně se stal určujícím pedagogickým směrem v Německu a také u nás. Následně pronikal např. do střední Evropy, Ruska, USA a některých dalších zemí. Tento směr představoval vhodnou teorii výchovy a vzdělání, která vyhovovala tehdejším požadavkům.

3.1 Představitelé německého Herbartismu

Herbartismus se začal v Německu šířit od roku 1865. Nejdůležitějšími centry se staly Jena a Lipsko jakožto hlavní univerzitní města (Veselá, 1979, s. 45). Předními pokračovateli německého Herbartismu byli Tuiskon Ziller a Karl Volkmar Stoy. Obě tyto osobnosti začaly zavádět pod vlivem Herbarta své teorie do praxe, avšak každý si Herbartovu nauku vykládal rozdílně. Vznikly tak dva odlišné proudy. Škola Karla Volkmara Stoye se držela původní Herbartovy teorie a její aplikace probíhala především na základních a středních školách. Oproti tomu Tuiskon Ziller propagoval spíše volnější výklad Herbartových myšlenek (De Garmo, 1895. s. 100–102).

3.1.1 Tuiskon Ziller

Tuiskon Ziller (1817–1882) byl německý pedagog a filosof, který se narodil ve Wasungenu. Navštěvoval gymnázium a poté studoval filologii na univerzitě v Lipsku. Po studiích začal působit jako učitel na gymnáziu v Meiningenu. V roce 1853 se vrátil zpět do Lipska, aby se mohl věnovat studiu práv. Práce učitele ho natolik ovlivnila, že se začal věnovat studiu vzdělávání a výchovy. V roce 1856 vydal svou první esej *Úvod do obecné pedagogiky*⁵⁷, po které následovalo pojednání *Vláda dětí*⁵⁸. Toto dílo bylo jakousi aplikací a rozšířením Herbartových myšlenek o výchovném procesu. V roce 1861 založil pedagogický seminář a dle vzoru Herbarta i cvičnou školu v Königsbergu. V roce 1865

⁵⁷ *Einleitung in die allgemeine Pädagogik.*

⁵⁸ *Die Regierung der Kinder.*

vydal knihu *Základ nauky o vyučování*⁵⁹, která byla počátkem zájmu o filosofii a pedagogiku J. F. Herbarta. O tři roky později založil Spolek pro vědeckou pedagogiku⁶⁰, který sám, až do své smrti redigoval. Dále napsal *Přednášky o obecné pedagogice*⁶¹ a spis *Obecná filosofická etika*⁶² (De Garmo, 1895, s. 100–104).

Ziller zemřel po dlouhodobých chronických obtížích (De Garmo, 1895, s. 104) roku 1882⁶³ (Kádner, 1923, s. 283). Dle Kádnera (1923, s. 285) má Ziller skutečné zásluhy za zvědečtění pedagogiky jako vědy, za propagaci Herbarta a za šíření jeho pedagogiky ve spolicích a časopisech.

Profesor Ziller propagoval volnější výklad Herbartových idejí. Kromě jiného např. modifikoval výklady o výchovném cíli, zdůrazňoval zbožnost, mravnost a křesťanství. Pokusil se přesně formulovat rozdíly mezi jednotlivými stupni výchovy (vláda, vyučování, vedení). Rozvedl a doplnil výklady jednotlivých vyučovacích předmětů (Kádner, 1923, s. 284–288).

Ziller se, dle Tretery (1989, s. 137–139), snažil Herbarta doplnit především v následujících třech oblastech.

1. **Teorie formálních stupňů** – Ziller rozšířil Herbartův čtyřstupňový model vyučování o další jeden. Celkem jich tedy bylo pět. Společně tvořily metodickou jednotku, která měla být používána při každé vyučovací hodině.
2. **Teorie kulturních stupňů** – hlavním cílem bylo, aby žáci v průběhu školního vzdělání prošli stejnými kulturními stupni, jako prošlo lidstvo během svého historického vývoje. Ziller přiřadil k jednotlivých věkovým obdobím dítěte obsah probíraného učiva. Např. Kádner (1923, s. 285) ve své knize uvádí konkrétní příklady: první rok obecné školy měly být probírány pohádky, druhý rok Robinson, třetí rok dějiny židovských patriarchů, čtvrtý rok dějiny soudců atd.
3. **Idea koncentrace všeho učiva** – hlavním cílem bylo mravní smýšlení mládeže. Středem výuky se měla stát nábožensko-historická látka, kolem které by se

⁵⁹ *Grundlegung zur Lehre vom ergehenden Unterricht.*

⁶⁰ *Verein für Wissenschaftliche Pädagogik.*

⁶¹ *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik.*

⁶² *Allgemeine philosophische Ethik.*

⁶³ Rok úmrtí 1882 uvádí např. Kádner (1923, s. 283) či Tretera (1989, s. 137). Oproti tomu např. De Garmo (1895, s. 104) uvádí rok 1883 (zde se pravděpodobně jedná o překlep).

shromažďovaly ostatní předměty. Tato látka, ovlivňující mravní výchovu, měla být nadřazena všem ostatním předmětům.

Je však třeba upozornit, že doplnění těchto oblastí se mezi odpůrci setkalo s vlnou nesouhlasu a postupem času vůči Zillerovi narůstala kritika. Byl mu vytýkán např. jeho odmítavý postoj k francouzštině, zavádění nedůležitých povinností (čtení rukopisů, zavedení latinského jazyka), stereotypnost a uniformita vyučování a také, že chce z obecné školy udělat ústav pro chudé (Kádner, 1923, s. 283–287). Tretera (1989, s. 138) přidává jako další kritiku např. i šablonovitost vyučovacích hodin a absurdní podobu závazných postupů.

„Ziller se snažil vzbudit dojem, že reinterpretuje Herbarta v jeho duchu, ačkoli ve skutečnosti činil pravý opak. Nikoli proto, že by se chtěl vědomě od Herbarta vzdálit, nýbrž proto, že mu v některých podstatných ohledech neporozuměl.“ (Tretera, 1989, s. 138)

3.1.2 Karl Volkmar Stoy

Karl Volkmar Stoy (1815–1885) byl německý pedagog, který se narodil v městečku Pegau v Sasku. Vystudoval školu v Míšni a poté absolvoval studia na univerzitě. Studoval nejprve teologii na univerzitě v Lipsku a poté i v Göttingenu. Právě v Göttingenu začal navštěvovat přednášky J. F. Herbarta, které ho inspirovaly k filosofii a pedagogice. V roce 1839 začal pracovat jako učitel ve Weinheimu, kde působil tři roky. Pak se vrátil zpět do Jeny, kde byl v roce 1843 jmenován soukromým docentem filosofie. O rok později vedl místní soukromou školu a založil Pedagogický seminář. V roce 1845 byl v Jeně jmenován profesorem (Coriand, 2013, s. 180–183).

V roce 1865 získal místo na katedře pedagogiky v Heidelbergu a v roce 1867 založil podle herbartovských zásad školu v Bielitzu. V roce 1874 se vrátil z Heidelbergu zpět do Jeny, kde opět obnovil Pedagogický seminář. V Jeně pak zůstal až do své smrti roku 1885 (De Garmo, 1895, s. 180–186).

K jeho nejdůležitějším dílům patří *Encyklopedie pedagogiky*⁶⁴ vydaná 1861, a její druhé rozšířené a doplněné vydání z roku 1878. Z dalších děl zmíním např. *Domácí pedagogiku*

⁶⁴ *Encyclopädie der Pädagogik.*

v *monolozích a projevech*⁶⁵, *Řeči o domácí a školní kázní*⁶⁶ a mnoho dalších článků a zpráv o jeho Pedagogickém semináři (Kádner, 1923, s. 282).

Pedagogický seminář

Jenský Pedagogický seminář, který byl opravdovým skvostem tehdejší doby, byl vyhlášený nejen po celé Evropě. O seminář byl velký zájem a k jeho studiu se sjížděli studenti ze všech civilizovaných zemí (De Garmo, 1895, s. 141–142).

Pedagogický seminář, založený 9. 12. 1844, spojoval teoretickou a praktickou přípravu učitelů. Jednou ze zajímavostí bylo, že se stal součástí univerzity, a tak dostával od státu každoroční stipendium. Každý týden se všichni studenti semináře shromažďovali na třech společných setkáních. První můžeme nazývat praktické setkání, které se konalo ve středu. Během něj předváděli dva předem vybraní studenti zkušební vyučovací hodinu. Tato cvičení nebyla zkouškou, ale spíše určitou formou nácviku výuky s cílem naučit studenty učit. Všichni přítomní členové si během ukázkové výuky dělali poznámky. Jeden z nich byl určen, aby vypracoval a přednesl kritiku jejich výkonu na posledním setkání. Druhé, teoretické setkání se konalo v pátek ráno. Setkání vedl sám profesor Stoy, který vykládal důležité informace k danému tématu a odpovídal na otázky studentů. Probíralo se např. sestavování studijních programů, řešily se otázky kázně, diskutovalo se o metodických knihách i učebnicích. Značný čas byl věnován věcné diskuzi. Na teoretické setkání navazovalo poslední, zvané konference. Tam vystoupili nejprve studenti, kteří během prvního setkání předváděli zkušební hodinu. Přečetli svoji sebekritiku, kde zhodnotili např. vhodnost metody výuky a vlastní názor na to, jak se jim výuka povedla. Poté je vystřídal student, který měl za úkol vypracovat podrobnou kritiku jejich výkonu. Následně došlo ke vzájemnému dialogu mezi studenty, v němž si vyjasňovali oprávněnost či neoprávněnost uvedené kritiky. Po ukončení rozhovoru byla otevřena diskuze i pro ostatní studenty a učitele. V závěru tohoto posledního setkání přednesl profesor Stoy závěrečnou řeč, ve které zhodnotil celou diskuzi a vyzdvihl její přínos. Posléze byli vybráni další dva studenti, kteří příští týden vystoupí se svou zkušební hodinou na prvním praktickém setkání a vše se tímto způsobem opakovalo. Tento Pedagogický seminář pokračoval i po Stoyově smrti (De Garmo, 1895, s. 180–186).

⁶⁵ *Haus-pädagogik in Monologen und Ansprachen.*

⁶⁶ *Über Haus- und Schulpolizei.*

3.1.3 Wilhelm Rein

Wilhelm Rein (1847–1929) byl německý teoretik a pedagog, který se narodil v Eisenachu. Po ukončení střední školy začal studovat teologii na univerzitě v Jeně. Zajímal se o pedagogiku J. F. Herbarta a také o přednášky K. V. Stoye. Po složení teologické kandidatury v roce 1869 odešel studovat do Lipska k profesoru Zillerovi, kde se začal pedagogice věnovat naplno. Ve školství působil postupně jako praktikant, učitel, a dokonce i ředitel. Po smrti profesora Stoye byl Rein roku 1886 jmenován v Jeně čestným profesorem a stal se tak Stoyovým nástupcem. Poté získal titul řádného profesora (Schlueter, 2003, s. 342–343).

Byl to významný teoretik, velmi akademicky činný až do své smrti roku 1929. Napsal značné množství publikací, ze kterých uvádím pouze některé. Spolupodílel se na vypracování úplných osnov pro osmitřídní školy, vydaných pod názvem *Teorie a praxe vyučování na základní škole dle Herbartových zásad*⁶⁷. Redigoval *Časopis pro filosofii a pedagogiku*⁶⁸. Vydal *Encyklopedickou příručku pedagogiky*⁶⁹, která v 1. vydání obsahovala 8 svazků a v 2. vydání 10 svazků. Napsal dvousvazkový sborník zaměřený na výchovu s názvem *Německé školní vzdělávání*⁷⁰. Dále vyvíjel velmi bohatou přednáškovou činnost v Severní Americe a skandinávských zemích. Roku 1801 také založil Pedagogickou společnost (Kádner, 1923, s. 288–291). Tretera (1989, s. 140) ve své knize uvádí také spis s názvem *Herbartovská pedagogika ve světle současnosti*.

Kádner (1923, s. 28) uvádí, že Wilhelm Rein byl především propagátorem a organizátorem Herbartismu než samostatným originálním myslitelem.

3.1.4 Ludwig Adolf Heinrich von Strümpell

Ludwig Adolf Heinrich von Strümpell (1812–1899) byl pedagog a filosof, který se narodil 28. června 1812 v Schöppenstedtu v Sasku. Po ukončení gymnázia studoval Collegium Carolinum v Braunschweigu, kde se při studiu setkal s filosofií J. F. Herbarta. Herbart ho velmi inspiroval, a proto také došlo v roce 1830 k jejich osobnímu setkání. Ve studiích pokračoval na univerzitě v Königsbergu. Stal se tak Herbartovým žákem a zároveň i členem Herbartova pedagogického semináře. V roce 1833 získal doktorát z filosofie. Ve

⁶⁷ *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.*

⁶⁸ *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.*

⁶⁹ *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.*

⁷⁰ *Deutsche Schulerziehung.*

studiích dále pokračoval i ve Wolfenbüttelu, Bonnu a Lipsku. Následně se nechal inspirovat Herbartem a rozhodl se, že bude několik let působit jako vychovatel, aby získal potřebnou pedagogickou praxi. Roku 1835 se stal v Kuronsku vychovatelem dvou synů hraběte von Medem, které vzdělával téměř 10 let. V roce 1843 se habilitoval a od té doby se věnoval především akademické činnosti. Byl jmenován profesorem filosofie a pedagogiky. Za zásluhy v propagaci německého školského systému ho ruská vláda jmenovala státním radou a později ho povýšila do šlechtického stavu. Působil na univerzitě v Dorpatu a Lipsku. Ve svých přednáškách vycházel Strümpell z praktických zkušeností a poukazoval na nutnost aplikace psychologie do pedagogické praxe (Spitzner, 1909, s. 13–24).

Strümpell v roce 1896 oslavil na univerzitě v Lipsku své 25leté působení. V roce 1899 zahájil 111. semestr své akademické pedagogické činnosti. Bohužel ve stejném roce 18. května po krátké, ale těžké nemoci zemřel. Z výše uvedeného je tedy patrné, že až do konce svých dnů byl velmi činným (Kahl, 1908, s. 623–630).

Z jeho děl zmíním např. *Vysvětlivky k Herbartově filosofii*⁷¹, *Hlavní body Herbartovy metafyziky*⁷², *Pedagogiku filosofů Kanta, Fichteho, Herbarta*⁷³, *Úvahy o náboženství a náboženských problémech*⁷⁴, *Pojednání o dějinách metafyziky, psychologie a filosofie náboženství*⁷⁵.

Strümpell patřil mezi nejnadanější Herbartovy žáky. Pouto mezi učitelem a studentem postupem času přerostlo do vzájemného osobního vztahu. Strümpell, i když se v mnohém nechal inspirovat Herbartem, si vždy ponechával právo na svůj vlastní názor, což postupem času způsobilo jeho myšlenkový odklon od Herbarta. Jejich vztah byl „jako na houpačce“. Střídala se období pohody s obdobím rozepří a nesouhlasu (Kahl, 1908, s. 623–630). „Kolem Strümpella bylo ustavičně nějaké vzrušení. Tu Herbarta zklamal, tu opět mile překvapil ...“ (Tretera, 1989, s. 130)

⁷¹ *Erläuterungen zu Herbarts Philosophie.*

⁷² *Die Hauptpunkte der Herbartschen Metaphysik kritisch beleuchtet.*

⁷³ *Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart.*

⁷⁴ *Gedanken über Religion und religiöse Probleme.*

⁷⁵ *Abhandlungen zur Geschichte der Metaphysik, Psychologie und Religionsphilosophie.*

3.2 Představitelé českého Herbartismu

Herbartismus se šířil v českých zemích velkou rychlostí. Nejprve k nám pronikl jako filosofický směr a posléze se rozšířily i Herbartovy pedagogické, psychologické a estetické ideje. Herbartova filosofie svou politickou neutralitou zapadla do dobového kontextu daleko lépe než filosofie Hegelova. Herbartismus díky širokému filosofickému záběru a systematickosti působil jako určitá protiváha heglovství. Vzhledem k tomu, že Herbartova pedagogika byla podporována školskými úřady ve Vídni, velmi rychle ovlivnila celý rakouský školský systém (Tretera, 1989, s. 142–154).

Herbartova nauka byla velmi populární a mnoho osobností se jí ve svých dílech nechalo inspirovat. V této práci proto nezmíním úplně všechny, ale pouze některé, dle mého názoru důležité či jinak významné.

Neodpustím si však ve zkratce zmínit tři představitele rakouského Herbartismu, kteří měli na šíření Herbartových myšlenek v českých zemích velký vliv. Prvním je **Leopold Rembold** (1802-1844), který se uvádí v dějinách filosofie jako „první zprostředkovatel“ Herbartova učení. Dále **Franz Exner** (1802–1853), německy přednášející profesor na pražské univerzitě. A posledním je **Robert Zimmermann** (1824–1898), který byl Exnerovým žákem (Tretera, 1989, s. 142–173).

3.2.1 František Čupr

František Čupr (1821–1882) byl významný český pedagog a filosof 19. století. Po studiích filosofie a práva promoval v květnu roku 1846 na doktora filosofie. Několikrát se pokoušel získat místo učitele na různých školách, avšak neúspěšně. Z tohoto důvodu přijal nuceně místo u hraběcí rodiny Nosticů, kde se stal domácím učitelem. Působil také jako suplující učitel na německém malostranském gymnáziu. V roce 1848 získal docenturu z filosofie a začal přednášet na univerzitě v Praze. Jak první přednášel na univerzitě v českém jazyce. (Tretera, 1989, s. 217–222).

Roku 1849 začal působit na českém akademickém gymnáziu v Praze jako učitel. Bohužel ani zde nepracoval dlouho. Poté, co se gymnázium přeměnilo na německé, byl propuštěn. Přes veškeré snahy se mu nepodařilo získat jakékoliv pracovní místo. Proto založil roku 1853 vlastní výchovný ústav na Kolčavce (Cipro, 2001, s. 99). Dle Tretery (1989, s. 226–227) zde můžeme spatřovat první proherbartovské myšlenky a reformátorské ideje, jako je např. výchovné vyučování, respekt k jedincově individualitě, náboženská výchova

a pracovní vyučování. V tomto výchovném a vzdělávacím zařízení byl kladem velký důraz na dostatečnou hygienu a otužování chovanců. Čupr kromě ústavu na Kolčavce otevřel také soukromé české reálné gymnázium.

Ve své pedagogické činnosti se zabýval především didaktikou a školní psychologií. Napsal velké množství odborných článků, brožur, učebnic a několik slovníků. Čupr se také angažoval v politice, kde se zasazoval o reformu školství. Požadoval např. jazykovou vyhraněnost národa, dostatečně vzdělané učitele, zvýšení učitelských platů a podřízenost nižších škol univerzitám. Mezi jeho požadavky patřil i dostatek tělesné výchovy a ručních prací a zřizování městských škol v každém městě (Kádner, 1922, s. 93–94).

Kvůli psychickým problémům zaviněným smrtí manželky i jeho politickým neúspěchem, se roku 1872 uchýlil do ústraní na Kolčavku, kde strávil poslední roky života. Ve své samotě hledal především klid a harmonii, které nacházel při studiu východního učení. Právě tomuto tématu věnoval ke konci života veškerý svůj čas. Zemřel v Praze roku 1882 (Tretera, 1989, s. 230–234).

Z jeho děl zmíním např. *Nárys empirické psychologie*⁷⁶, *Bytí nebytí německé filosofie v Čechách*⁷⁷ a hlavně jeho životní dílo s názvem *Učení staroindické, jeho význam u vznikání a vyvinování názorů zvláště křesťanských a vůbec náboženských*, které vyšlo celkem ve čtyřech svazcích (Štverák, 1991, s. 124–125).

3.2.2 Gustav Adolf Lindner

Gustav Adolf Lindner (1828–1887) se narodil v Rožďalovicích u Jičína do česko-německé rodiny. Nejprve studoval hlavní školu v Jičíně, poté piaristickém gymnázium v Moravských Budějovicích a následně i akademické gymnázium v Praze. Z šesté třídy tohoto gymnázia přestoupil na dvouletý filosofický kurz. Během tohoto studia se setkal např. s Exnerem, Smetanou či Petřinou a seznámil se také s Herbartovu filosofií. Na matčino přání odešel roku 1846 studovat biskupský seminář v Litoměřicích, ve kterém se měl připravovat na kněžskou cestu. Z tohoto semináře byl po podepsání dokumentu na podporu konstituce vyloučen. V roce 1848 pokračoval ve studiích práv a filosofie. Studium dokončil roku 1850 a po složení zkoušky se stal profesorem. Poté působil na gymnáziích v Rychnově nad Kněžnou a v Jičíně. Tam se pro své svobodomyšlné názory dostal do konfliktu s církví. Z tohoto důvodu s ním bylo zahájeno disciplinární řízení a následně byl

⁷⁶ *Grundriss der empirischen Psychologie.*

⁷⁷ *Sein oder Nichtsein der deutschen Philosophie in Böhmen.*

přeložen do Cejle ve Štýrsku. Během pobytu se oženil a založil rodinu. Napsal zde několik filosofických spisů a učebnic, které byly přeloženy do několika jazyků. Vzhledem k tomu, že mu nebyl umožněn návrat do Čech, žil ve Štýrsku šestnáct let. Roku 1867 získal doktorát (Klika, 1884, s. 5–28).

Do Čech mu byl umožněn návrat až v roce 1871. Po návratu působil jako ředitel gymnázia v Prachaticích a mezi lety 1872–1882 byl ředitelem učitelského ústavu v Kutné Hoře. Tento ústav Lindner vedl v duchu modernějších idejí, které se promítly jak do vyučování, tak do organizace. Snažil se vychovat z chovanců řádné učitele, probouzet v nich samostatnost a upevňovat morální hodnoty (Klika, 1884, s. 5–28).

V ústavu také zřídil školní dílny a školní zahradu, kde žáci pod vedením řemeslníků pracovali. Ke studiu žákům sloužila také bohatě vybavená knihovna, na které si Lindner velmi zakládal. Sám v ústavu přednášel pedagogiku a psychologii a zřídil také seminář pro učitele v činné službě. Za svou dobře odvedenou práci získal funkci okresního školní inspektora (Štverák, 1991, s. 126–128). „Jeho přímé, vážné, přitom však vlídnosti a blahovlnosti plné jednání získalo mu u četných chovanců neomezenou úctu a lásku. Oni dobře poznávali, že ředitel chce jen dobrotu jejich a rozkvětu českého školství...“ (Klika, 1884, s. 14)

Roku 1882 se stal prvním profesorem filosofie a pedagogiky na obnovené české univerzitě v Praze, kde vyvíjel velmi bohatou přednáškovou činnost a založil první český pedagogický seminář. Ve svých přednáškách se věnoval především základům obecné didaktiky a obecné pedagogiky a dějinám pedagogiky v novověku. Přednášel o Herbartových praktických idejích, o formální logice, o citech a snahách (Štverák, 1991, s. 126–128). Lindner byl akademicky činným do poslední dnů svého života. Následkem ochrnutí mozku roku 1887 zemřel (Tretera, 1989, s. 278).

Během svého života napsal velké množství děl. Mezi ně patří např. *Úvod do studia filosofie*⁷⁸, *Myšlenky k psychologii společnosti jako základ společenské vědy*⁷⁹, *O skrytých myšlenkách*⁸⁰, *Všeobecné vychovatelství*⁸¹, *Všeobecné vyučovatelské*⁸², *Záhada štěstí. Psychologická zkoumání o lidské blaženosti*⁸³, Encyklopedická příručka vychovatelství se

⁷⁸ *Einleitung in das Studium der Philosophie.*

⁷⁹ *Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft.*

⁸⁰ *Ueber latente Vorstellungen.*

⁸¹ *Allgemeine Erziehungslehre.*

⁸² *Allgemeine Unterrichtslehre.*

⁸³ *Das Problem des Glücks.*

zvláštním zřetelem k obecnému školství. Dále v letech 1879–1881 redigoval měsíčník Paedagogium. Z jeho přednáškové činnosti zmíním přednášky *O úpadku filosofie* a *Z metodologie encyklopedie pedagogiky* (Tetera, 1989, s. 269–296). V neposlední řadě je třeba vzpomenout nejrozsáhlejší pedagogické dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*, které již Lindner nestihl před svou smrtí dokončit. Dílo tedy zkompletoval Lindnerův žák Josef Klika a bylo vydáno posmrtně (Kádner, 1922, s. 95).

3.2.3 Josef Dastich

Josef Dastich (1834–1870) byl český pedagog a filosof, který se narodil v Čimelicích u Písku. Po ukončení gymnázia začal studovat na pražské univerzitě. Po studiu působil jako učitel na malostranském a Jungmanově gymnáziu. Roku 1861 se habilitoval na soukromého docenta filosofie a začal na filosofické fakultě přednášet v českém jazyce. V roce 1863 získal doktorát a o tři roky později se stal mimořádným profesorem filosofie. Dastich byl ale těžce nemocný a v březnu 1870 zemřel na miliární tuberkulozu⁸⁴ (Tretera, 1989, s. 245–265).

Mezi jeho díla patří např. *Rozbor filosofických náhledů Tómy ze Štítného o pojmu krásy a o poměru víry k rozumu*, *Základové praktické filosofie ve smyslu všeobecné etiky*, *Filosofická propedeutika* a spolupodílel se na díle *Logika pro vyšší gymnázia*. Vedle své bohaté přednáškové činnosti pravidelně přispíval do Časopisu Národního muzea a spoluredigoval časopis Krok (Ježek, 1881, s. 17).

Josef Dastich byl jedním z nejvýznamnějších herbartistů u nás. Zasloužil se o rozvoj filosofie, etiky, estetiky a logiky. Soustavně se věnoval osvětové činnosti nejen na univerzitě, ale mimo ni. Vzhledem k tomu, že jeho přednášky byly v českém jazyce, staly se u studentů velmi oblíbenými a populárními. Zasloužil se o rozvoj českého filosofického názvosloví („učil filosofii mluvit česky“). Intenzivně se zajímal o Herbartovu estetiku a etiku (Tretera, 1989, s. 245–265). „Sám chce kráčet cestou ‚exaktní‘ filosofie, opírající se o ‚realistický‘ model Kantovy filosofie. A to je cesta etiky Herbartovy.“ (Tretera, 1989, s. 262)

⁸⁴ Miliární forma tuberkulózy je velmi závažný stav, charakterizovaný mnohočetným výsevem malých zánětlivých ložisek v plicích a jiných orgánech (Vokurka, 2000, s. 282).

3.2.4 Josef Durdík

Josef Durdík (1837–1902) byl významný filosof, psycholog, estetik a představitel herbartovské školy. Působil také jako překladatel, básník a literární kritik. Po ukončení gymnázia začal studovat matematiku a filosofii na univerzitě v Praze. Po jejím úspěšném ukončení roku 1859 působil jako asistent na vyšší reálce v Praze a poté získal místo učitele na gymnáziích v Litomyšli a Praze. 1869 se habilitoval a od roku 1880 byl řádným profesorem filosofie na pražské univerzitě. Po rozdělení univerzity na českou a německou část v roce 1882 si vybral českou filosofickou fakultu, kde působil až do své smrti (Blahynka, 1985, s. 616–618).

Během života podnikl několik zahraničních cest, při kterých se věnoval přednáškové činnosti a byl i velmi literárně činným. Jednalo se o cesty do Německa, Anglie a Francie. Mezi nejdůležitější patřila cesta do Anglie, během které se setkal s Darwinem, s nímž sympatizoval (Blahynka, 1985, s. 616–618).

Durdík patří mezi naše nejvýznamnější herbartovce. Jeho díla jsou orientována především na oblast filosofie, estetiky, psychologie, metafyziky a metodologie. Zasadil se o popularizaci a výklad Herbartových myšlenek. Mezi jeho díla patří např. habilitační práce *Leibniz und Newton, Dějepisný nástin filosofie novověké, Dějiny filosofie nejnovější, Psychologie pro školu, Kallilogie, Karakter, Všeobecná estetika* a spis *Darwin a Kant*. Uveřejnil velké množství příspěvků a článků v časopisech Květy, Světozor, Krok, Lumír a Časopis Národního muzea. Mezi nejznámější patří článek vydaný v časopisu Krok s názvem *O Metafyzice* (Tretera, 1989, s. 299–341). „Durdík měl ctizádost vybudovat českému umění souhrnnou systematickou uměnovědu, vycházející z Herbarta...“ (Blahynka, 1985, s. 616)

Je tedy zřejmé, že mezi Herbartovci má své nezastupitelné místo.

3.2.5 Otakar Hostinský

Otakar Hostinský (1847–1910) byl estetik, pedagog, hudební, výtvarný a literární teoretik a kritik. Narodil se v Martiněvsi u Litoměřic. Po ukončení gymnázia začal studovat na právnické fakultě v Praze. Vzhledem k tomu, že ho práva nikterak neuspokojovala, přešel po roce studia na filosofickou fakultu. Zaměřil se především na filosofii a estetiku. Navštěvoval přednášky Volkmana a Dasticha. Během studia odjel na dvouroční studijní pobyt do Mnichova, kde se setkal s tvorbou Richarda Wagnera a osobně i s Bedřichem

Smetanou. Roku 1869 dokončil studium a byl na pražské univerzitě promován na doktora filosofie (Tretera, 1989, s. 349–368).

Po promoci se věnoval např. publicistické činnosti, spoluredigoval časopisy Almanach českého studentstva a Lumír. Působil jako vychovatel ve dvou hraběcích rodinách a zároveň se neúnavně připravoval na svou habilitaci. Roku 1877 předložil dva habilitační spisy a stal se docentem pro dějiny a estetiku hudby (Hanzal, 1993, s. 291–294). Roku 1883 byl jmenován mimořádným profesorem estetiky a roku 1892 i řádným profesorem estetiky. Během svého života působil nejen na pražské univerzitě, ale také např. na Malířské akademii a Umělecko-průmyslové škole. Měl bohatou přednáškovou činnost a v roce 1897–1899 působil také jako proděkan a děkan na filosofické fakultě. Od roku 1903 musel snížit své pracovní nasazení, protože jeho zdravotní stav se postupně zhoršoval. Ve věku 63 let zemřel (Tretera, 1989, s. 349–368).

Mezi jeho díla patří např. Richard Wagner, O české deklamaci hudební, O realismu uměleckém, Bedřich Smetana a jeho boj o moderní českou hudbu, O socializaci umění, Česká světská píseň lidová, Umění a společnost, Antonín Dvořák ve vývoji naší dramatické hudby, Vzpomínky na Fibicha a mnoho dalších (Hanzal, 1993, s. 291–294).

Hostinský byl estetik, který svůj systém zakládal na empirii, respektování svébytnosti jednotlivých druhů umění a na jeho společenské podmíněnosti. Ve svých estetických názorech se opíral především o estetiku Herbartovu. Svou estetickou koncepci vyložil např. ve spise *Herbartova estetika*⁸⁵ a v díle *O významu praktických idejí Herbartových pro všeobecnou estetiku*⁸⁶. Velkou pozornost věnoval také umění, a především jeho popularizaci ve společnosti (Hanzal, 1993, s. 291–294). Hostinský zastával názor, že Herbartovo pojetí estetiky umožňuje to, aby se estetika jako věda postavila na vlastní nohy (Tretera, 1989, s. 364).

3.3 Představitelé Herbartismu v ostatních zemích

Herbartismus se postupně začal šířit z Německa do ostatních zemích. Není tedy překvapením, že pronikal nejenom do zemích evropských, ale také do Ruska či USA. V této části bych chtěla ve stručnosti zmínit osobnosti Herbartismu v některých zemích.

⁸⁵ *Herbarts Aesthetik.*

⁸⁶ *Über die Bedeutung der praktischen Ideen Herbarts für die allgemeine Aesthetik.*

3.3.1 Itálie

Giuseppe Allievo

Giuseppe Allievo (1830–1913) vystudoval filosofickou fakultu v Turíně. Zaměřoval se na antropologii, psychologii a pedagogiku. Byl jmenován profesorem a většinu svého života působil jako akademik na katedře pedagogiky v Turíně. Z jeho děl vztahujících se k Herbartovi uvedu např. *Friederich Herbart a jeho pedagogická nauka*⁸⁷ (Carvino, 1960).

Nicola Fornelli

Nikola Fornelli (1846–1915) byl profesorem pedagogiky na univerzitách v Bologni a Neapoli. Ve svých dílech se zaměřoval především na historii, filosofii a pedagogiku. Inspiroval se nejen myšlenkami J. F. Herbarta, ale také I. Kanta. Z jeho děl, kde se promítly proherbartovské myšlenky, zmíním např. *Herbartovské spisy*⁸⁸, *Mravní základ pedagogiky podle Herbarta a jeho školy*⁸⁹, *Základ zkušeností z herbartovské pedagogiky*⁹⁰, *Štěstí herbartovské pedagogiky*⁹¹ (Cambi, 1997).

Luigi Cardiero

Luigi Cardiero (1860–1939) byl historik filosofie, pedagog a také politik. Po studiích filosofie na univerzitě vyhrál roční studijní pobyt v Lipsku. Na lipské univerzitě, která byla herbartovským centrem, se měl zdokonalit ve filosofii a pedagogice. Poté, co se vrátil zpět do Itálie, působil jako akademik na univerzitě v Římě. Později byl také činný jako politik. Z jeho děl zmíním např. *Herbartovu pedagogiku*⁹² a přednášku *O akademické svobodě*⁹³ (Guarnieri, 1894).

3.3.2 Francie

Berthold Auerbach

Berthold Auerbach (1812–1882) byl německý spisovatel, který se zaměřoval především na povídky a romány. V souvislosti s Herbartem je známý jeho článek⁹⁴, vydaný roku 1882 v publikaci Ferdinanda Buissona, *Dictionnaire de pédagogie*. Auerbach v něm představil

⁸⁷ *Federico Herbart e la sua dottrina.*

⁸⁸ *Scritti herbartiani.*

⁸⁹ *Il fondamento morale della pedagogia secondo Herbart e la sua scuola.*

⁹⁰ *Il fondamento della esperienza nella pedagogia herbartiana.*

⁹¹ *Fortuna della pedagogia herbartiana.*

⁹² *La pedagogia di Herbart.*

⁹³ *La libertà accademica.*

⁹⁴ Úryvek článku k přečtení na s. 2-5 tohoto odkazu: https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1_DOC002.pdf.

pro Francii dosud neznámého filosofa Johanna Friedricha Herbartu a seznámil čtenáře s jeho pedagogikou a životem (Kádner, 1923, s. 274).

Édouard Roehrich

Édouard Roehrich (1849–?) byl francouzský pedagog, který se ve svých dílech nechal inspirovat Herbartem, Rousseauem a Rabelaisem. Mezi jeho díla patří např. *Teorie výchovy dle principů Herbartu*⁹⁵ a *Filosofie výchovy*⁹⁶ (Kádner, 1923, s. 274; Kádner, 1924, s. 55).

Marcel Mauxion

Marcel Mauxion (1855–1907) byl francouzský pedagog. K jeho nejvýznamnějším dílům patří např. *Herbartova metafyzika a Kantova kritika*⁹⁷, *Herbartova výchova prostřednictvím výuky a pedagogických teorií*⁹⁸, a *Esej o prvcích a vývoji morálky*⁹⁹ (The Online Books Page, 2021).

Auguste Pinloche

Auguste Pinloche (1856–1934) byl pedagog, který se kolem roku 1894 pokusil přeložit hlavní Herbartova díla do francouzštiny. Je nutné podotknout, že je bohužel přeložil nepřesně a neúplně (Kádner, 1923, s. 274).

Louis Gockler

Louis Gockler (1864–1914) napsal dílo *Herbartova pedagogika*¹⁰⁰. Tato kniha, která vyšla roku 1905, představovala nejlépe a nejúplněji rozebrané dílo zabývající se Herbartovou pedagogikou (Kádner, 1923, 274).

3.3.3 Amerika

První zmínky o J. F. Herbartovi byly v amerických časopisech již na začátku 80. let. Američtí pedagogové odjížděli za zkušenostmi do Halle, Lipska a Jeny. Po návratu své poznatky z německé pedagogiky prezentovali v časopisech, kde se Herbartovo jméno objevovalo stále častěji. Zájem o jeho osobu neustále vzrůstal, a tím získával také velmi mnoho stoupců. Ti se následně sdružovali za účelem výměny informací a zkušeností.

⁹⁵ *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart.*

⁹⁶ *Philosophie de l'éducation, essai de pédagogie générale.*

⁹⁷ *La métaphysique de Herbart et la critique de Kant.*

⁹⁸ *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart.*

⁹⁹ *Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité.*

¹⁰⁰ *La Pédagogie de Herbart.*

Herbartismus se tak postupně stával jedním z největších hnutí. Snahy Herbartových příznivců vyvrcholily roku 1892 založením tzv. „Herbartovského klubu“ (Somr, 2000, s. 317–318).

Herbartovský klub

Herbartovský klub byl založen v roce 1892 na setkání Národní vzdělávací asociace v Saratoze. Sdružoval především učitele, kteří se zaměřovali na herbartovské principy vzdělání a zastávali je. Snahou tohoto klubu byla především podpora šíření Herbartových myšlenek, jejich použití ve školní praxi a jejich uplatnění v americkém školském systému (De Garmo, s. 205–214).

Tato organizace se během let několikrát přejmenovala¹⁰¹. Její současný název je Národní společnost pro studium pedagogiky a stala se centrem vědecké pedagogiky v USA. Jak se společnost postupně proměňovala, měnila se i její celková koncepce. Společnost nyní nezastává pouze proherbartovské ideje, ale otevřela se i pro ostatní pedagogické proudy (Pinar, 2006, s. 81–82). „Herbart a jeho dílo se staly výchozím, nikoli konečným bodem tohoto snažení.“ (Somr, 2000, s. 317)

V souvislosti s americkým Herbartismem je třeba zmínit tři osobnosti, a to především **Charlese De Garmoa**, mezi jehož díla patří *Herbart a Herbartismus*¹⁰², *Estetická výchova*¹⁰³ a *Základy metod*¹⁰⁴ (De Garmo, 1895, s. 205). Dále **Charlese Alexandera McMurryho**, který napsal např. *Elementy všeobecné metody*¹⁰⁵, a **Ossiana Herberta Langa** a jeho dílo *Nástiny Herbartovy pedagogiky*¹⁰⁶ (Kádner, 1923, s. 276).

¹⁰¹ 1892 – Herbart Club, 1895–1899 National Herbart Society, 1900–1908 National Society for the Scientific Study of Education, 1909 – doposud National Society for the Study of Education (Pinar, 2006, s. 81–82).

¹⁰² *Herbart and the Herbartians.*

¹⁰³ *Aesthetic educati.*

¹⁰⁴ *Essentials of Method.*

¹⁰⁵ *The Elements of General Method.*

¹⁰⁶ *Outlines of Herbart's Pedagogy.*

ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo podat ucelený pohled na život a dílo Johanna Friedricha Herbarta. Při studování tohoto zajímavého pedagoga, filosofa a estetika jsem vycházela nejen z jeho vlastní tvorby, ale i z tvorby autorů, kteří se jeho osobě věnovali. Jak jsem se již zmínila v úvodu práce, je jen málo děl v česky psané literatuře, které by se komplexně tímto pedagogem zabývaly. Ve své práci jsem tedy čerpala především z literatury psané německy a v některých pasážích jsem čerpala také ze zdrojů psaných v angličtině, francouzštině a italštině.

V první části práce jsem se zaměřila na zmapování života a díla tohoto významného pedagoga. Johann vyrůstal v německé rodině, kdy výchovu zajišťovala převážně matka. Od dětství vynikal všestranným talentem a vykazoval velmi dobré studijní výsledky. Po ukončení studia na univerzitě v Jeně získával pedagogické zkušenosti jako vychovatel. Působil také jako profesor na univerzitách v Göttingenu a Königsbergu. Napsal mnoho děl z oblasti pedagogiky, filosofie, estetiky, metafyziky a logiky. V průběhu svého života potkal několika zajímavých osobností, které ho myšlenkově významnou měrou ovlivnily a formovaly.

V další části práce jsem se snažila osvětlit Herbartův ucelený pedagogický systém. Pokusila jsem se analyzovat a interpretovat jeho pojetí dítěte, respektive žáka, teorii stádií vyučovacího procesu a etická východiska Herbartovy pedagogiky. Herbart usiloval o osamostatnění pedagogiky jako vědy a zároveň mu bylo jasné, že k jejímu rozvoji bude nutný přesah i do některých příbuzných věd. Vybuodoval tedy vlastní systém pedagogiky jako vědy vycházející z filosofie, etiky a psychologie. Samotný Herbartův systém je postaven na třech stěžejních pojmech, kterými jsou vláda, vyučování, vedení. Tato tři stadia tvoří společně základ výchovného procesu a zároveň na sebe musí vzájemně navazovat, prolínat se a doplňovat. S nadsázkou můžeme říci, že je to jakýsi manuál k výchově zdravého mravně smýšlejícího jedince.

Při studiu Herbartových děl je zásadní, jakým způsobem k nim čtenář přistoupí a co od nich bude očekávat. Také je důležité, jakou kulturou je on sám ovlivněn. Pokud bude člověk hledat pouze „všeobecně známá negativa“ Herbartovy pedagogiky, např. nutnost dodržování pravidel bez výjimek či používání tělesných trestů, nemůže očekávat, že najde v textech něco jiného. Stejně to může být i v případě, kdy daná kultura odmítá vůči dítěti

jakékoli formy trestu. Pokud se ale člověk otevře a bude hledat hlubší význam, uvidí v textech o mnoho více. V Herbartových dílech nespátřuji jakékoli záměrné ubližování dítěte či jeho týrání, jak uvádí někteří jeho odpůrci. Herbart upozorňuje, že je třeba mít ve výchově dítěte jasně stanovená pravidla, která budou dítě dále rozvíjet a směřovat správným směrem. Vychovatel tak musí dbát na jejich důsledné dodržování a v případě potřeby zasáhnout i hrozbou či trestem. Zároveň Herbart dodává, že je třeba používat trest vůči dítěti jen výjimečně. Už z tohoto je patrné, že nelze mluvit o žádném nadužívání tělesných trestů. Herbart požaduje ve výchově uspokojivou adekvátní nabídku různých aktivit, tedy dostatečné zaměstnání dítěte. Pokud by bylo dítě nedostatečně zaměstnáno, vedlo by to u něj k nudě, zahálce a prostopášnosti. Herbart poukazuje na to, že se dítě musí naučit vážit si věcí a také se o ně zasloužit svým vlastním přičiněním. Odmítá přepych a blahobyt. V této souvislosti bych ráda zmínila jeden sokratovský citát, který je s Herbartovým étosem plně v souladu: „Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autoritu a nemá úctu před stáří. Děti odmlouvají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele.“ (Dušek, 1992, s. 93)

Stejně tak je možné zde zmínit stanovisko zcela současné, a to speciálního pedagoga a etopeda Zdeňka Martíčka (2009), který poukazuje na to, že je třeba u dítěte uspokojovat adekvátně také jednu z pěti vývojových potřeb potřebu limitu. Tvrdí, že je nutné, aby dítě od nejútlejšího věku dostávalo jasné signály, že věci kolem nás mají určitý pořádek a míru.¹⁰⁷ Stejně jako Herbart tvrdí, že dítě se musí naučit tomu, co je přijatelné a co ne. Vychovatel musí dát srozumitelně najevo, že existují v mezilidských vztazích určitá pravidla, hranice a normy, které se musí dodržovat. A každé případné nedodržení či porušení těchto pravidel sebou nese určitý následek. Martíček vidí v dnešní době velký problém v tzv. „bezhraniční výchově“. Kdy je dítěti vše dovoleno, může si dělat, co chce, a tím získává pocit, že je svět kolem něj bez řádu. Problémem těchto „bezhraničních dětí“ může být výrazné riziko vzniku sociálně patologických jevů. Proto je nutné stanovovat dítěti jasné a čitelné hranice, které jsou klíčem k výchově šťastného dítěte.

Vzhledem k výše uvedenému si nelze nepoložit otázku, zda právě o toto se Herbart ve svých dílech nesnažil. Zda se právě ve své pedagogice nechtěl vyhnout tomuto volnému způsobu výchovy, která by později vedla k nevhodnému patologickému chování a jednání? Dle mého názoru tomu vše nasvědčuje.

¹⁰⁷ Což je i plně v souladu s Fichtem v diskci spekulativní filosofie a Durkheimem v rovině sociologické.

Během Herbartova života se jeho myšlenky ve společnosti neprosadily. Ani on sám neměl příležitost uvést svůj pedagogický systém do praxe. Herbartovo učení získalo mnoho stoupců až po jeho smrti. Proto jsem závěrečnou část práce věnovala jeho následovníkům. Herbartovci, jak se jim začalo říkat, Herbartovy pedagogické myšlenky propagovali a realizovali. Začal vznikat směr s názvem Herbartismus, který se rozvíjel od druhé poloviny 19. století a stal se tak velmi významným pedagogickým směrem. Herbartovi následovníci si ale postupně jeho učení přizpůsobovali a zjednodušovali. Tím došlo k částečnému „zneužití“ Herbartova odkazu a ke zkreslení a překroucení jeho myšlenek.

Koncem 19. století se začala objevovat první kritika školského systému. Školství bylo vytýkáno např. přetěžování žáků, nepraktičnost vyučovaného učiva a stereotyp ve vyučování, který byl způsobený snahou zapojit do výuky čtyřstupňový model (jasnost, asociace, systém, metoda). Tato kritika vyvrcholila reformním pedagogickým hnutím, které se velmi silně obrátilo proti celému pedagogickému systému J. F. Herbarta. Herbartismus byl označován kritiky za rigidní a zastaralý. Podle nich nerespektoval jedinečnost a individualitu dítěte a nevhodně vynucoval dodržování kázně spojenou s příkazy, zákazy či používáním tělesných trestů.

Herbart dokázal dobře využít své předchozí zkušenosti a znalosti a aplikovat je do svých děl. Myslím si, že jeho pedagogika, respektive jeho pojetí dítěte, mohly stát u zrodu oboru zabývajícího se výzkumem dítěte. Je zřejmé, že i v dnešní době má Herbart své zastánce a samozřejmě i odpůrce. Dle mého názoru je to však nadčasový pedagog a filosof, který ve své době dokázal překročit mezioborové hranice. Je to významná osobnost, která si vždy získá své příznivce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTHOLOMÄI, Friedrich**, 1875. *Johann Friedrich Herbart: Ein Lebensbild* [online]. Langensalza: Hermann Bayer [cit. 20.08.2021]. Dostupné z: <https://www.digitalesammlungen.de/de/view/bsb11313805?q=Herbart&page=4,5>
- BLAHYNKA, Milan**, 1985. Josef Durdík. In: FORST, Vladimír a kol. *Lexikon české literatury I (A–G): osobnosti, díla, instituce* [online verze]. Praha: Academia, s. 616-618 [cit. 23.01.2022]. Dostupné z: https://service.ucl.cas.cz/edicee/images/data/prirucky/obsah/1/lcl_1_1-902.pdf
- CAMBI, Franco**, 1997. Fornelli Nicola. In: *treccani.it. Dizionario Biografico degli Italiani* [online]. 1999 [cit. 20.01.2022]. Dostupné z: https://www.treccani.it/enciclopedia/nicola-fornelli_%28Dizionario-Biografico%29/
- CARVINO, Francesco**, 1960. Giuseppe Allievo. In: *treccani.it. Dizionario Biografico degli Italiani* [online]. 1960 [cit. 20.01.2022]. Dostupné z: [https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-allievo_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-allievo_(Dizionario-Biografico)/)
- CIPRO, Miroslav**, 2001. *Slovník pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro. ISBN 80-238-6334-7.
- CIPRO, Miroslav**, 2003. *Němečtí pedagogové*. Praha: Miroslav Cipro. ISBN 80-239-0148-6.
- CORIAND, Rotraud**, 2013. Stoy Karl Volkmar. In: *Neue Deutsche Biographie* [online verze]. Svazek 25, s. 463-464. Berlin: Duncker und Humblot [cit. 20.01.2022]. ISBN 978-3-428-11294-4 Dostupné z: <https://daten.digitale-sammlungen.de/0008/bsb00085894/images/index.html?id=00085894&groesser=&fip=sdasweayawewqeyayztsxdsydxsydwewq&no=32&seite=490>
- DE GARMO, Charles**, 1895. *Herbart and the Herbartians* [online]. New York: C. Scribner's Sons [cit. 20.01.2022]. Dostupné z: <https://archive.org/details/herbartherbartia00degarich>
- DUŠEK, Václav**, 1992. *Veselý aforistikon*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0208-4.
- Georg-August-Universität Göttingen**, 2021. Die Göttinger Sieben. In: *uni-goettingen.de* [online verze]. [cit. 17.08.2021]. Dostupné z: <https://www.uni-goettingen.de/de/die+g%3%b6ttinger+sieben/30770.html>

GUARNIERI, di Patrizia, 1984. Credaro Luigi. In: *treccani.it. Dizionario Biografico degli Italiani* [online]. 1984 [cit. 21.01.2022]. Dostupné z:

https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-credaro_%28Dizionario-Biografico%29/

HANZAL, Josef a Zdeněk, PEŠAT, 1993. Otakar Hostinský. In: FORST, Vladimír a kol. *Lexikon české literatury 2 (H–L): osobnosti, díla, instituce* [online verze]. Praha: Academia [cit. 23.01.2022]. ISBN 80-200-0345-2. Dostupné z:

https://service.ucl.cas.cz/edicee/images/data/prirucky/obsah/21/lcl_2_1-592.pdf

HERBART, Johann Friedrich, 1793. Etwas über die allgemeinen Ursachen, welche in Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* [online]. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 55, 373-377 [cit. 06.08.2021]. Dostupné z:

<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/QB7Q3ESVKGXL46UCRHYY64VAEIPDISVB>

HERBART, Johann Friedrich, 1806. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* [online]. Göttingen: J. F. Röwer [cit. 11.04.2022].

Dostupné z: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10926689?page=6,7>

HERBART, Johann Friedrich, 1841. *Umriss pädagogischer Vorlesungen* [online]. Druhé rozšíření vydání. Göttingen: Otto Hendel [cit. 11.04.2022]. Dostupné z:

<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10763068?q=%28Umriss+p%C3%A4dagogischer+Vorlesungen%29&page=4,5>

HERBART, Johann Friedrich a Otto Willmann, 1875. *Pädagogische schriften, in chronologischer reihenfolge herausgegeben* [online]. Svazek 2. Leipzig: Leopold Voss. [cit. 06.12.2021]. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=nBAbAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

HERBART, Johann Friedrich, 1891. *Allgemeine praktische Philosophie* [online]. Třetí vydání. Hamburg a Leipzig: Leopold Voss [cit. 06.12.2021]. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=kSdiyCy3ASAC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

HERBART, Johann Friedrich, Franz HOFMANN a Jiří KYRÁŠEK, 1977. *J. F. Herbart a jeho pedagogika*. Praha: SPN.

HKLH (Historická farní encyklopedie vesnických kostelů v Hanoveru), 2021.

Drakenburg. In: kirchengemeindelexikon.de [online verze]. [cit. 10.07.2021]

Dostupné z: <https://kirchengemeindelexikon.de/einzelgemeinde/drakenburg>

JEŽEK, Jan, 1881. Naše hroby. Stručné životopisy spisovatelů a umělců českých, jichž těla na hřbitovech pražských odpočívají [online verze]. Svazek 3, s. 17. Praha: A. Storch Syn [cit. 23.01.2022]. Dostupné z:

<https://www.ndk.cz/view/uuid:9aff1fb0-bc8b-11dd-859d-000d606f5dc6?page=uuid:313b66b1-160a-11e7-981b-005056825209>

JOVČUK, Michail Trifonovič, Teodor Il'jič OJZERMAN a Ivan Jakovlevič ŠČIPANOV, 1963. *Stručné dějiny filosofie* [online verze]. Praha: Nakladatelství politické literatury [cit. 06.04.2022]. Dostupné z:

<https://ndk.cz/view/uuid:470b7170-2752-11e2-9f39-005056827e51?page=uuid:92ce47157045a7044369e05c316b346c>

JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5

KAHL, Wilhelm, 1908. Strümpell, Ludwig. In: SCHEURL, Walther. *Allgemeine Deutsche Biographie* [online verze]. Svazek 54, s. 623-630. Leipzig: Verlag von Duncker und Humblot [cit. 20.01.2021]. Dostupné z:

<https://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00008412/images/index.html?id=00008412&groesser=&fip=sdasweayawewqeayayztsxdsydxdsydwwq&no=14&seite=625>

KASPER, Tomáš a Dana, KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAYSER, Wolfgang, 1895. *Johann Heinrich Pestalozzi: nach seinem Leben, Wirken und seiner Bedeutung* [online]. Curych: Friedrich Schultheß [cit. 19.07.2021].

Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=mxEBAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- KÁDNER, Otakar**, 1922. *Stručné dějiny pedagogiky*. Třetí vydání. Praha: Unie.
- KÁDNER, Otakar**, 1923. *Dějiny pedagogiky: Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého*. Díl 3, sv. 1. Vydání druhé a rozšířené. Praha: Unie.
- KÁDNER, Otakar**, 1924. *Dějiny pedagogiky: Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého*. Díl 3, svazek 2. Vydání druhé, opravené a rozšířené. Praha: Unie.
- KEFERSTEIN, Horst**, 1883. J. G. Fichte's pädagogische Schriften und Ideen: mit biographischer Einleitung und gedrängter Darstellung von Fichte's Pädagogik [online verze]. Wien und Liepzig: Pichlers Witwe & Sohn [cit. 19.07.2021]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=5ew4AQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- KLATTENHOFF Klaus**, 1992. Herbart. In: FRIEDL, Hans. *Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg* [online]. s. 303-306. Oldenburg: Isensee Verlag [cit. 04.07.2021]. ISBN 3-89442-135-5. Dostupné z: <https://digital.lb-oldenburg.de/ihd/content/pageview/909717>
- KLIKA, Josef**, 1884. Gustav Adolf Lindner nástin jeho života a působení. In: *Slavín učitelský. Sbírka životopisů, zasoužilých paedagogův českých, učitelův a kněžích* [online]. Velké Meziříčí: J. F. Šašek [cit. 06.02.2022]. Dostupné z: <https://www.ndk.cz/view/uuid:3f1a6f80-aca3-11e2-b6da-005056827e52?page=uuid:2fe2eb60-c340-11e2-b48c-001018b5eb5c>
- KYRÁŠEK, Jiří**, 1968. *J. J. Pestalozzi ze života a díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MARTÍNEK, Zdeněk**, 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- Ministerstvo školství, věd a umění**, 1951. *Věstník Ministerstva školství, věd a umění* [online verze]. Ročník 7. Praha: Státní nakladatelství. ISSN 1802-5072 [cit. 22.12.2021]. Dostupné z: <https://www.ndk.cz/view/uuid:82bc70c0-e702-11ea-8ce6-005056825209?page=uuid:9c8ad459-03dd-4b6e-8db5-6648c1295c4e>

- PINAR, William F.**, 2006. *Understanding Curriculum* [online]. New York: Peter Lang Publishing Inc. ISBN 139780820426013 [cit. 30.01.2022]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=b0H0MrQ3c2QC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=1895+National+Herbart+society&source=bl&ots=f4mxUZhE3j&sig=ACfU3U2ABCeI0GBhJZxsohxtZm2AC0JuEg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwj8joCy2Nn1AhW5h_0HHSA4DiEQ6AF6BAghEAM#v=onepage&q=1895%20National%20Herbart%20society&f=false
- PRÖHLE, Heinrich**, 1895. Ueltzen, Hermann Wilhelm Franz. In: TUNNER, de Vins. *Allgemeine Deutsche Biographie* [online verze]. Svazek 39, s. 271-272. Lipsko: Verlag von Duncker und Humblot [cit. 19.07.2021]. Dostupné z: <https://bildsuche.digitale-sammlungen.de/index.html?c=viewer&bandnummer=bsb00008397&pimage=1&v=100&nav=&l=de>
- SCHLUETER, Marnie**, 2003. Rein, Wilhelm. In: *Neue Deutsche Biographie* [online verze]. Svazek 21, s. 342-343. Berlín: Duncker und Humblot [cit. 20.01.2022]. Dostupné z: <https://daten.digitale-sammlungen.de/0001/bsb00016339/images/index.html?id=00016339&groesser=&fip=sdasweayawewqeayayztsxdsydxdsydewewq&no=40&seite=1>
- SOMR, Miroslav**, 2000. *Názory a rozpory herbartovské pedagogiky. Několik poznámek k Herbartově filosofii pedagogiky* [online]. In: Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Série C. Pardubice: Ústav jazyků a humanitních věd [cit. 30.01.2022]. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/32516/CL218.pdf;jsessionid=7309AA36406731DE6F22A09A33055AAA?sequence=1>
- SPITZNER, Alfred**, 1909. Strümpell. In: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* [online verze]. Svazek 9, s. 13-24. Druhé vydání. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne [cit. 20.01.2021]. Dostupné z: <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/12267331x/1/>
- STÖRING, Hans Joachim**, 2000. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 80-7192-500-2
- ŠTVERÁK, Vladimír**, 1983. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: Karolinum.
- ŠTVERÁK, Vladimír**, 1991. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-467-3.

ŠTVERÁK, Vladimír a Milada, ČADSKÁ, 1999. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-797-7.

The Online Books Page, 2021. Mauxion Marcel. In: onlinebooks.library.upenn.edu/ [online verze]. 2022 [cit. 20.02.2022] Dostupné z:

<https://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupname?key=Mauxion%2C%20Marcel%2C%201855%2D1907&c=x>

TRETERA, Ivo, 1989. *J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. 4. vydání. Praha: Univerzita Karlova.

TRETERA, Ivo, 2002. *Nástin dějin Evropského myšlení: od Tháleta k Rousseauovi*. Praha: Paseka.

VESELÁ, Zdenka, 1979. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

VOKURKA, Martin, 2000. *Praktický slovník medicíny*. 6. rozšířené vydání. Praha: Maxdorf. ISBN 80-85912-38-4.

ZELTNER, Hermann, 1961. Fichte, Johann Gottlieb. In: *Neue Deutsche Biographie* [online verze]. Svazek 5, s. 122-125. Berlin: Duncker und Humblot [cit. 10.10.2021]. Dostupné z:

<https://bildsuche.digitale-sammlungen.de/index.html?c=viewer&bandnummer=bsb00016321&pimage=138&v=150&nav=&l=de>

ZILLER, Tuiskon, 1871. *Herbartische Reliquien. Ein Supplement zu Herbart's Sämtlichen Werken herausgegeben von prof. Dr. Ziller in Leipzig* [online]. Lipsko: Verlag für erziehenden Unterricht [cit. 04.07.2021]. Dostupné z:

<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10811577?q=%28Herbartische+Reliquien.%29&page=4,5>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Portrét Johanna Friedricha Herbarta.....	69
Příloha 2 Závěrečná řeč sepsaná pro rozloučení s absolventy.....	70
Příloha 3 Přehled biografických dat	75
Příloha 4 Schéma systému Herbartovy pedagogiky	77

Příloha 1 Portrét Johanna Friedricha Herbarta



DEUTSCHE BLÄTTER

FÜR

ERZIEHENDEN UNTERRICHT.

Wöchentlich erscheint eine Nummer.
Preis: vierteljährlich 1,60 M.
Ausgaben: 10 Pf. für die jügg. Postreise

GEGRÜNDET UND 35 JAHRE GELEITET
VON
FRIEDRICH MANN.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung
und Postanstalt,
Eingetragen in die Post-Anzeigliste.

Langensalza,
3. Dezember 1928.

Inhalt: Etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in den Staaten den Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken. — Vortrag von Johann Luther Kielner, Reichsheim. Von D. Ferdinand Cohrs, Konistorialrat und Inspektor d. R. (Festschrift) — Von Siebertsch.

55. Jahrgang.
No. 48.

Die im ersten Teile dieser Zeitschrift enthaltenen Abhandlungen verbleiben Eigentum der Verlagshandlung.

Etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in den Staaten den Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken.

Glückwunschrede des Gymnasialten *Herbart* an die Abiturienten des Gymnasiums von Oldenburg, gehalten Ostern 1793.

Vorbemerkung: Wir drucken diese Rede hier ab, weil sie einen tiefen Einblick in die Bedingungen eines geordneten Staatslebens gewährt. Niemand wird leugnen, daß heute bei uns reichliche Veranlassung vorliegt, erneut diesen Bedingungen nachzudenken und sich die Frage vorzulegen, worauf das gesunde Leben eines Staatswesens beruht. Der jugendliche Redner deckt die Wurzeln, von denen die Lebenskräfte der Nation gespeist werden, mit großer Klarheit und Überzeugungskraft auf. Diese Rede hat seinerzeit mit Recht großes Aufsehen erregt. Es ist erstaunlich, welche philosophische Begabung sich in der Arbeit des 17-jährigen Primaners kundgibt, aber auch bewundernswert, welche Früchte das alte, vielgelästerte Gymnasium durch einen gediegenen Unterricht zeitigen konnte, nicht nur in bezug auf die Vermittlung eines reichen historischen Wissens, sondern vor allem in der Weckung und Pflege selbständigen Denkens. Man stelle diese Schülerrede von 1793 in Vergleich zu den politischen Reden, die vor einiger Zeit aus dem Kreise einer höheren Schule in die Öffentlichkeit drangen, und man wird mit Beschränkung feststellen müssen, welche größere Reife aus der Arbeit spricht, die dem Ende des 18. Jahrhunderts angehört.

W. Reiss.

Wenn wir in der Geschichte der Staaten und Staatsverfassungen den alten Gemeinatz wahr finden, es geschehe nichts neues unter der Sonne; wenn wir bemerken, wie immer die Szenen der vorhergehenden Periode sich in der nächstfolgenden erneuern, und wie immer ähnliche Revolutionen das wieder zerstören, was Gesetzgeber und Eroberer zuvor mühsam erbauten; so ist die Frage natürlich: nach welcher Regel, welchem Gesetze erfolgt dies stets sich gleichende Schicksal der Staaten? Mußten die Bande der bürgerlichen Gesellschaft nur geknüpft werden, um zu zerreißen, und wieder geknüpft und wieder zerissen werden? Ist überall keine dauerhafte Verknüpfung

möglich? — Die Philosophie der Geschichte giebt, nach Absonderung aller Localumstände und solcher Ursachen, die nur hie und da in einzelnen Fällen wirkten, diese Antwort: in den Sitten der Bürger liegt gewöhnlich die Hauptursache großer Staatsveränderungen. Gute Sitten waren von jeher der einzige feste Grund, worauf die Staaten sicher ruhen konnten; ward jener erschüttert, so erbeben auch diese in allen ihren Theilen; gelang es dem Laster, jenen zu untergraben, so stürzte das ganze große Staatsgebäude zusammen, und stürzte um so viel fürchterlicher, je größer, je bewunderungswürdiger es vorher dagestanden hatte. Dies bestätigt der Gang der Begebenheiten in allen Staaten, so viele die Geschichte ihrer kennt. Es ist genug, Athen, Lacedämon, Rom, nur zu nennen. — Ja auch schon ohne alle Kenntniß der Geschichte würde es einleuchtend seyn, wie sehr von der Moralität der Bürger die Sicherheit und das Wohl der Staaten abhängen müsse. Die Moral hat nur ein einziges höchstes, allgebietendes Princip, welches allen möglichen Verhältnissen des Lebens Gesetze giebt, die jeden, der in diese Verhältnisse kommt, ohne Einschränkung verpflichtet. In einer bürgerlichen Gesellschaft, die nur aus moralisch guten Menschen bestünde, würde also auch nur eine Regel, eine Norm seyn, die alle befolgten; ein Geist würde alle Glieder dieses schönen Ganzen beleben; die erhabenen Worte Patriotismus und National-Gemeinatz, würden verschwinden; denn ein noch edlerer Beweggrund, reine Achtung für das Moralgesetz, würde ihre Stelle vollkommen ersetzen; jede, auch die kleinste Handlung des geringsten Bürgers, würde zum großen Zweck des Ganzen zusammenstimmen; — wo ist der Pinsel, der die vollkommene Eintracht, Ruhe, Glückseligkeit eines solchen Staates malea könnte?

Diesem Ideale kann sich die wirkliche Welt nur in dem Grade nähern, wie wahre Sittlichkeit in ihr wohnt; positiven Gesetzen und todten Rechtsformeln, die nur von

angehängten Drohungen Kraft und Leben erborgten, gelingt es nimmer, der Sinnlichkeit, dem Eigennutze, dem getheilten Interesse, dem Partygeiste, so feste Zügel anzulegen. Nur zu glücklich spotten ihrer oftmals List, Betrug und Chikane; und wenn nicht Biedersinn und Rechtschaffenheit ihnen Beschützer und Fürsprecher erwecken, wer wird sie aufrecht erhalten wollen? —

So unentbehrlich nun wahre Moralität zur Sicherheit und zum Wohl der Staaten ist, so wichtig muß auch die Untersuchung der Frage seyn: Welches sind die allgemeinen Ursachen, die in Staaten den Wachstum und Verfall der Moralität bewirken? Ich wage es jetzt, ihnen, m. H. meine unreifen Gedanken über diesen Gegenstand vorzulegen, und dazu mir auf kurze Zeit ihre gütige Aufmerksamkeit und Nachsicht zu erbitten. Zuerst werde ich versuchen, durch die Entwicklung des Begriffs von Moralität ein allgemeines Gesetz aufzufinden, nach welchem sich stets ihr Steigen und Sinken in den bürgerlichen Gesellschaften richtet. Die Bestätigung dieses Gesetzes suche ich dann in einigen Betrachtungen über die *Geschichte der Sittlichkeit*.

Unter Moralität denke ich mir *Cultur des Willens*; und da wir unsre Anlage dazu nicht unter die Eigenschaften unsrer sinnlichen, sondern unter die Vorrechte unsrer vernünftigen Natur zählen, so kann wol jene Cultur des Willens allein nur durch die Vernunft bewirkt werden, nur in *Vernunftmäßigkeit* bestehen. Bey dieser Vernunftmäßigkeit des Willens glaube ich dreyerley unterscheiden zu müssen; zuerst den bloßen Wunsch, das Verlangen nach Vernunftmäßigkeit, das: *Gut seyn Wollen*. Ferner die Stärke des Geistes, auch dann noch gut seyn zu wollen, wenn die Sittlichkeit zum Bösen reizt. (Unter Sittlichkeit verstehe ich hier die ganze thierische Natur des Menschen, den Inbegriff aller Triebe, Begierden, Leidenschaften, Gewohnheiten.) — Endlich richtige Kenntnisse vom Guten oder Vernunftmäßigen, Kenntniß der Pflichten oder moralischen Maximen. — Zu einer Zeit, wo im Menschen die Sinnlichkeit vollkommen ruht; wo keine Begierde ihn lockt, keine Leidenschaft in ihm flammt, und alle thierischen Bedürfnisse schweigen; — zu einer solchen Zeit wird die Vernunft ungehindert den Willen bestimmen; der Mensch wird alsdann gut, vernunftmäßig seyn *wollen*. Daß ein solches gut seyn Wollen, so lange es keine Mühe kostet, nichts verdienstliches sey, fällt in die Augen; doch ist es die Grundlage das erste Erfordernis zur Moralität. Sittlichen Werth erhält es aber erst, wenn noch die Herrschaft über die Sinnlichkeit hinzukommt, wenn der Wunsch, gut zu seyn, so stark wird, daß widerstrebende Neigungen, Begierden, Leidenschaften ihn nicht mehr wankend zu machen im Stande sind. So entsteht Selbstverleugnung, standhafte Beharrlichkeit im Pflichtgefühl, wenn es auch theure Opfer fordert. — Doch sind bey dem besten standhaftesten Willen immer noch Fehltritte aus Irrthum möglich: denn wenn ein blendendes Scheingut die Vernunft täuscht, so wird auch der Wille dahin sich neigen; und man kann den stärksten Drang nach Vernunftmäßigkeit in sich fühlen, ohne noch zu wissen, was vernunftmäßig sey. Ganz vollkommene (objective) Moralität aber, fordert auch endlich noch richtige Kenntnisse vom dem,

was wirklich gut, vernunftmäßig ist. Sie vereint also das Wissen mit dem beharrlichen Wollen; bey ihr folgt der hellsehenden Vernunft ein über die Sinnlichkeit erhabener Wille; so entsteht unerschütterliche Pflichtmäßigkeit aus Achtung für die Pflicht; — das erhabenste, was unsre Denkkraft zu lassen vermag; zugleich der höchste Zweck unsers Daseyns. —

Ist mein Versuch, den Begriff von Moralität richtig und vollständig zu zergliedern, mir gelungen, so steht nun auch das Princip fest, nach welchem das Wachsen und Abnehmen der Moralität in allen Staaten sich richtet muß. Sie wächst nämlich wenn der Wunsch, gut zu seyn, die Herrschaft über die Sinnlichkeit, und richtige Kenntniß der Pflichten und moralischen Maximen in einer bürgerlichen Gesellschaft befördert wird; durch Vernachlässigung alles dessen geräth sie in Verfall.

Das erste Erforderniß zur Moralität, das gut seyn Wollen, in so fern damit noch keine Stärke gegen die Sinnlichkeit vorhanden ist, findet sich schon von Natur bey allen Menschen; ein jeder fühlt in sich einen angeborenen Drang nach Vernunftmäßigkeit, der nichts anders ist, als die wesentliche, notwendige Gewalt der Vernunft über den Willen. Dieser Drang führt daher, wenn nicht die Macht der Sinnlichkeit ihn niederdrückt, schon von selbst, ohne durch künstliche Mittel aufgeregt zu seyn, jeden Menschen auf den Weg zur Moralität; gleich dem unerklärbaren Lebenstribe im Gewächtsreiche, der nun bald, wenn der mildere Lenz den starrenden Frost veracheucht, die erstorbene Natur beleben, Fluren und Bäume in liebliches Grün kleiden, und sie mit Blumen bestreuen wird. Wenn der Gärtner diesen Lebenstrieb bey dem Gewächsen durch Kunst überspannen will, denen er den wohlthätigen Einfluß ihres vaterländischen Olima's geraubt hat; so ermattet der Trieb, die Gewächse bleiben klein, schwach, unfruchtbar: sie werden das nur zur Hälfte, was sie durch die Pflege der Natur geworden seyn würden. Könnte es weniger schädlich seyn, den natürlichen Drang nach Moralität durch fremde Beweggründe, durch Befehl und Zwang auszuwecken zu wollen? Setzt nicht ein Staat, der durch Strafen Sittlichkeit erpressen oder durch Belohnungen erkünsteln will, eben dadurch Furcht und Hoffnung und Eigennutz und jede andre Art von Sinnlichkeit an die Stelle der Liebe zum Guten, des Dranges nach Vernunftmäßigkeit?

Sehr auffallend zeigt sich dies in einigen Staaten z. B. in dem ältesten Egypten, und noch mehr in Sizilien. Hier, wo die positiven Gesetze bis zur Bestimmung der geringsten Kleinigkeiten sich herablassen, wo man die Menschen zur Moralität gewaltsam zu zwingen sucht, wo auch die unvollkommenen Pflichten, auch die Aeußerungen der Liebe gegen Eltern und Obrigkeiten, vom Staate gefordert, befohlen werden: hier sinken die Menschen zu Marionetten hinab; ein heuchlerisches Ceremoniel, das durch den Schein der Tugend blendet, verbannt wahre Güte des Herzens; man hört auf, gut seyn zu *wollen*, weil man immer aus Zwang gut sein *muß*. — So straft die Natur, wenn freche Künstler sie verdrängen will; — doch verschmäht sie nicht eine bescheidne Unterstützung. So darf zwar auch der Drang nach Vernunftmäßigkeit

nicht angespornt, nicht überspannt werden; doch kann man ihm zu Hilfe kommen; man kann seine Befriedigung zu erleichtern suchen; man kann für die Erfordernisse der Moralität sorgen; und diese bestehen, wie ich vortin gezeigt zu haben wünschte, außer eben jenem Drange selbst, noch in der Herrschaft über die Sinnlichkeit, und in richtiger Kenntniß der Pflichten und moralischen Maximen.

Die Erfahrung lehrt, daß zur Herrschaft über die Sinnlichkeit nur der rauhe Weg einer langen und unablässigen Übung führe. Daher wird nur die Nation dahin gelangen, die mit der Übung früh anfängt; die den schweren Kampf gegen die Sinnlichkeit eher beginnt, als öftere Ausbrüche der letzteren zur unwiderstehlichen Gewohnheit werden, und als ein übertriebener Luxus zahllose schreyende Bedürfnisse erkünstelt. Um Begierden und Leidenschaften, deren frecher Ungestüm durch wiederholte Ausbrüche in die Gewohnheiten und Sitten eines Volkes sich einzumischen droht, im Zaume zu halten, dazu dienen in allen wohl eingerichteten Staaten weise positive Gesetze, die den freien Willen nicht fesseln, aber ihn von wilden Ausschweifungen zurückhalten, und so der Sittlichkeit eine äußerst beträchtliche Unterstützung gewähren. Weniger möglich ist es vielleicht, durch das Mittel dem Luxus Schranken zu setzen, der gewöhnlich dem Beispiele der ersten vornehmsten Staatsbürger folgt; und der auch wol nur mit Vorsicht nieder gedrückt werden darf, da ein gewisses Maaß davon eben nicht zweifelhaften, wohlthätigen Einfluß auf das letzte Erforderniß zur Sittlichkeit hat, auf die Verbreitung richtiger Kenntniß der Pflichten und moralischen Maximen.

Sollten wol zu diesen Kenntnissen, die jeder Classe der Nation gleich unentbehrlich sind, einige wenige triviale Denkprüche und Klingheitsregeln hinreichen? Oder bestehen sie nicht vielmehr in einer populären Philosophie, und einer aufgeklärten Religion, welche beyde sich gegenseitig Licht und Kraft mittheilen, und einander vor Aberglauben und Vorurtheilen schützen? — Um aber solch' eine Philosophie und Religion richtig zu lehren und zu fassen, dazu bedarf es einer nicht geringen Masse von allgemein verbreiteter Cultur des Verstandes, die wol schwerlich anderswo möglich seyn wird, als da, wo alle edle Künste und Wissenschaften blühen, und mit vereinter Kraft zur Bildung des Volkes zusammenwirken. Hierzu ist unstreitig auch ein gewisser Wohlstand und Luxus nöthig, damit nicht die Befriedigung der Bedürfnisse alle Kräfte des Volkes verzehre. Drückende Armuth so wenig als entzweyender Ueberfluß, — nur allein eine glückliche Mischung von Wohlstand und Dürftigkeit, von Muße und Arbeit, ist der Boden, worin die zarte Pflanze der Sittlichkeit emporsprießt und gedeiht.

Mißtrauisch gegen die ganze Gedankenreihe, welche ich bisher zu entwickeln mich bemüht habe und gewiß mit Recht mißtrauisch, da ich aus Unbekanntheit mit dem weiten Felde der Literatur nicht weiß, was große Männer über den Gegenstand meiner Betrachtung gesagt haben; — suche ich die Bestätigung oder Widerlegung dieser Gedankenreihe in der *Geschichte* der Moralität

unter den Menschen. Aber hier stoße ich auf neue, vielleicht noch größere Schwierigkeiten? Wie darf ich über die Sittlichkeit ganzer Völker, zumal in verflorbenen Jahrtausenden, urtheilen, da es so äußerst schwer ist, sich nur in Ansehung des moralischen Werths einzelner Zeitgenossen, die man ganz kennt, nicht zu irren? Da das Auge des Forschers nur die Handlungen selbst, die Beweggründe so selten, erblickt? Da die Geschichte zwar die Thaten großer Männer, aber nicht ihre inneren Gesinnungen, die allein ihren sittlichen Werth bestimmen, ins Licht zu stellen vermag? — Doch wenn volle Gewißheit hier vielleicht unmöglich ist, darf ich denn auch nicht einen hohen Grad von Wahrscheinlichkeit zu erforschen hoffen?

Schon bey'm flüchtigsten Blicke auf die Geschichte ist es klar, daß niemals irgend ein ganzes Volk der höchsten Stufe von Sittlichkeit, welche sich als erreichbar für die menschliche Natur denken läßt, auch nur nahe gekommen sey. Dessen ungeachtet sind in dieser Rücksicht manche große Unterschiede unter den Völkern äußerst auffallend. Ohne Bedenken schreibt man während der Kriege unter den Griechen und Persern jenen weit mehr Moralität zu, als diesen; man zweifelt auch gar nicht, daß unter den Römern zur Zeit ihrer Republik, so oft sie auch wegen ihrer Unredlichkeit Tadel verdienen, im Ganzen doch weit mehr Rechtswissenschaft gewohnt habe, als zu den Zeiten ihrer letzten Kaiser. Wenn ich nur noch so merklichen Unterschieden jene Gedankenreihe prüfe, so hoffe ich wenigstens mich nicht dadurch zu hintergehen, daß ich die Geschichte selbst in einer falschen Gestalt erblicke. —

Ungebildete Völker sind das erste, was sich mir zu Betrachtungen über die Geschichte der Moralität darbeyt; Völker, die theils mit rauhen Climates kämpfen, und von Wäldern, Sümpfen, Gebirgen, Wüsteneyen, ihre dringendsten Bedürfnisse erringen müssen; theils im Schooße des Ueberflusses durch mäßigen Lebensgeuß zu träge geworden sind, um für ihre Cultur zu sorgen. Bey beyden herrscht die Sinnlichkeit, wiewohl in ganz verschiedenen Gestalten; dem Drange nach Vernunftmäßigkeit läßt sie bey jenen nicht Zeit sich zu regen, bey diesen hat sie ihn erschlaft. Zwar sind durch ihn die Menschen auch hier auf gewisse Erfahrungssätze, gewisse moralische, religiöse, oder politische Regeln und Denkprüche geleitet; die aber von richtigen Kenntnissen der Pflichten und moralischen Maximen weit entfernt sind, und die auch bey allen Gattungen ungebildeter Völker das Gepräge der ihnen eigenen Art von Sinnlichkeit unverkennbar an sich tragen. So sind z. B. alle Lebensregeln der Homerschen Griechen ihren Bedürfnissen vollkommen angemessen; die damalige Unsicherheit des Lebens und Eigenthums forderte Tapferkeit und Läst im Kriege, Vaterlandsliebe, Treue und Redlichkeit im Umgange mit Freunden und Mitbürgern; für Weisheit und unpartheyische Gerechtigkeit hatte die Sprache noch einmal den Namen. Daher ist *Achill's* Grausamkeit und *Ulysson's* Hinterlist beydes gar keine Schande; daher nennt *Homer* den größten Verbrecher, den *Ægisth*, untadelhaft, weil er körperliche Stärke, Muth und Tapferkeit besaß. Sehr viel ähnliches in Ansehung der sittlichen Bildung

scheinen mir mit diesen Griechen unsre alten Vorfahren gehabt zu haben, bey denen sich auch manche gute Characterzüge an viele unmoralische genau anschlossen, von denen ihnen jene wol eben so wenig Ehre als diese Schande machen können; denn beyde waren zusammen das Resultat ihrer durch Klima und Lebensart geforzten Sinnlichkeit, die den Drang nach Vernunftmäßigkeit sehr beschränkte, und seinen wenigen Wirkungen ihren Stempel aufdrückte. — Noch weniger Moralität, als bey Völkern dieser Art, wird man bey den üppigen Morgenländern suchen, die zu ewiger Sklaverey verdammt scheinen, bey denen immer ein Despot den andern stürzt; indeß die oberste Despotin, die Sinnlichkeit, auch den Tyrannen gefesselt hält, und auf ihren unerschütterlichen Throne sich des Unglücks und Elendes freut, das ihr Werk ist.

Zu würdigen Gegenständen eilt meine Betrachtung fort, zu den gebildeten Griechen und Römern. Das schönste Zeitalter der Griechischen Cultur, vom *Solon* und *Thales* bis zum großen *Alexander* von Macedonien, stellt uns so viele große, gute und edle Handlungen dar, wie keine andre Periode der Geschichte. Nicht von dringenden Bedürfnissen geesselt, nicht durch die Reize der Üppigkeit verführt, sondern von jeher an eine einfache Lebensart, und an die Beschwerden der Jagd und des Krieges gewöhnt, behaupteten die damaligen Griechen im Ganzen Herrschaft genug über die Sinnlichkeit, um des wohlthätigen Einflusses der vortrefflichen Sittenlehren, empfänglich zu seyn, welche Dichter, Gesetzgeber und Philosophen ihnen so nachdrücklich und populär vortrugen. Und welches Volkes Genius konnte wol auch den Drang nach Vernunftmäßigkeit in solcher Stärke fühlen, als der rege, thätige, emporstrebende Geist der Griechen.

Besonders erhub sich unter den Griechischen Städten das mächtige, blühende Athen. Dieser Staat war von civilisirten Egyptern gestiftet; *Solon's* Weisheit hatte seine Verfassung geordnet; unter der Leitung milder Gesetze entwickelten sich die herrlichen Talente seiner Bürger, und übten sich fast in allem, was die Humanität fördern kann. Wie hätte hier, im Vereinigungspunkte der glücklichsten Umstände, nicht auch die Sittlichkeit gedeihen sollen? Sie gedieh; das beweist schon, um nur ein Beyspiel anzuführen, das vortreffliche Betragen des Atheniensehen Volks, da es den geheimen Vorschlag des *Themistokles* die Lacedämonische Flotte zu verbrennen einmütig an den gerechten *Aristides* zur Beurtheilung verwies, und mit diesem den ganzen Plan, von dem es nichts wußte, als daß er ungerecht sei, verwarf. — Nirgends ist auch der Patriotismus der reinen Sittlichkeit näher gekommen, nie hat er sich edler, erhabener auf dieser Erde gezeigt, als in Athen; durch ihn ward es so reich an Männern, die noch die späteste Nachwelt verehren und bewundern wird. — Wären die Athenienser auf der so glücklich betretenen Bahn zur Moralität fortgewandelt; hätten sie durch fortgesetzte Übung, im Kampfe gegen die Sinnlichkeit sich Fertigkeit und Stärke erworben; hätten Reichtum und Luxus langsam und nur in gleichen Schritten mit jener Stärke gegen die Sinnlichkeit zugenommen; wären überdies die moralischen Kenntnisse durch Philosophen immer mehr geklärt, und so immer weiter

unter das Volk verbreitet worden: so scheint es mir, daß Athen unfehlbar die höchste Stufe der Sittlichkeit, welche für Menschen nur erreichbar seyn mag, erstiegen haben würde. Aber anders wollt' es das Schicksal. Eifersucht auf benachbarte Größe, und überspannter Luxus mußten die Sittlichkeit, und mit ihr den Staat vergiften; die Leiche des Staats ward von Macedoniern und Römern gemißhandelt und beraubt.

Athens ewiger Nebenbuhler an Macht und kriegerischer Größe, der Lacedämonische Staat, ward durch seine Verfassung gebindert, mit jenem in der Cultur und Sittlichkeit gleichen Schritt zu halten. *Lykurg* wollte — so scheint es mir — ein rohes, halb wildes Volk zu einem ewig dauernden, unvergänglichen Staatskörper umbilden: da sich aber bey diesem Volke noch keine Moralität fand, welche die neuen Gesetze hätte aufrecht erhalten können, so mußten die Gesetze sich nach der Sinnlichkeit der Spartaner bequemen; und damit nun nicht wahre Anarchie entstände, mußte auch die Sinnlichkeit eine neue, künstliche Gestalt annehmen. *Lykurg* zog also eine Leidenschaft, der Ehrgeiz, so hervor, daß dadurch alle andre unterdrückt wurden; auch lehrte er die Nation, die Bürgerpflichten höher als die Pflichten der Menschheit schätzen, ihren ganzen Ruhm allein in körperlicher Stärke, und Verachtung aller Bedürfnisse und Gefahren setzen, und daher auch jede Art von Verfeinerung, Luxus, Cultur, als einen Feind des Vaterlandes lassen. Solche Vorurtheile waren ein vester Damus gegen den Drang nach Vernunftmäßigkeit; die Sinnlichkeit herrschte zwar nicht durch erkünstelte Bedürfnisse, aber durch erkünstelte Neigungen und Gewohnheiten; philosophisch richtige Kenntnisse von Pflichten und moralischen Maximen waren als Störer der öffentlichen Ruhe auf immer verbannt. — Hätte *Lykurg* dieses Staatsgebäude auf einer einsamen, entlegenen Insel aufgeführt, so würde es vielleicht seinem Zwecke, beständiger Dauer, besser entsprochen haben; aber mitten unter gebildeten Völkern mußte durch tausend Reizungen von außen die Sinnlichkeit bald ihre natürliche Gestalt wieder gewinnen; nun war die einzige Stütze der Gesetze dahin; der Staat fiel, und seine armen Trümmer verloren sich unter der Menge Römischer Provinzen.

Die Stadt, welche den Erdkreis beherrschen wollte, — das stolze Rom, hat weit mehr großen als guten Männern das Daseyn gegeben. Herrschsucht und Raubgier waren Hauptzüge im Nationalcharacter der Römer. Um einander zu unterdrücken entzweyten sich so häufig die Stände des Staats; dann vereinigten die Hoffnung sie wieder, die Nachbarn glücklich zu berauben. Zu erobern, zu plündern, war der Zweck des Staats, mußte dadurch nicht auch selbst der glänzende Römische Patriotismus, der nach diesem Zweck strebte, der wahren Sittlichkeit ungetreu werden? — Zuspät versuchten Dichter und Philosophen, die rauhe Denkart des Volks durch Verbreitung richtiger moralischer Grundsätze zu mildern; umsonst zwang man die Griechischen Künste und Wissenschaften, in Rom ihr zweytes Vaterland zu ehren; damals hatten Asiens Schätze und Sitten schon alles verdorben. Bald erlag der Drang nach Vernunftmäßigkeit der nun immer mehr überhand nehmenden Sinnlichkeit; sie raubte endlich auch den

Barden der bürgerlichen Gesellschaft alle Vestigkeit, so daß die heraufstürmenden Barbaren Glied vor Glied abreißen, und allenthalben die dicke Finsterniß ausbreiten konnten, welche das ganze Mittelalter hindurch so schwer auf Europa ruhte. —

Sie ist verschoncht, diese Finsterniß, sie ist jetzt verschoncht; — Dank sey es vorzüglich den uns übrig geliebten unschätzbaren Trümmern der alten Literatur.

Manche Gegenden von Europa erfreuen sich schon eines schönen heitern Morgens, erwärmen sich schon an den belebenden Strahlen der Cultur, der Sittlichkeit. Andern verspricht wenigstens ein liebliches Morgenroth eben diesen hellen Tag. Nur über eine Gegend unsers Welttheils hat sich eben jetzt wieder aufs neue eine nächtliche fürchterliche Wolke zusammengezogen; — mein wehmüthiger Blick wendet sich zu den Trauerscenen jenseits des Rheins. — Schrecklich sind solche

Verirrungen des menschlichen Geistes. Doppelt schrecklich bei einem gebildeten Volke! — Doch diese Bildung — war sie nicht größtentheils nur Verfeinerung der Sinnlichkeit? Hatten nicht die frechtesten Leidenschaften das Staatstuder an sich gerissen? Erlag nicht ein Theil des Volkes unter der drückenden Armut; während ein anderer Theil Schätze auf Schätze in den Ocean der Leppigkeit und Schwelgerey hinabstürzte, und die edelsten Anlagen der Menschheit bey sich erstokte? Ward nicht der Drang nach Vernunftmäßigkeit von der rasenden Wuth des Aberglaubens und der Herrschsucht aufs schrecklichste verfolgt, wenn er die eisernen Fesseln der Hierarchie zu zerbrechen suchte, und zu richtigern religiösen Kenntnissen empor strebte? — Hier liegt der Grund von allen den Gräueln, wovon jetzt die Menschheit schaudert.

Oldenburg 1793.

J. F. Herbart.

Vierhundert Jahre Luthers Kleiner Katechismus.

Kurze Geschichte seiner Entstehung und seines Gebrauchs. — Ein Beitrag zur Feier seines 400jährigen Geburtstages.

Von D. Ferdinand Cohns, Konsistorialrat und Superintendent i. R. in Hild a. H.

(Fortsetzung.)

Aber so fremd uns das anzutut, es findet sein Vorbild bei Luther selbst; in der Vorrede seines Kleinen Katechismus heißt es: »Welche aber nicht lernen wollen, denselbigen sage man, wie sie Christus verleugnen und kein Christen sind, sollen auch nicht zum Sakrament gelassen werden, kein Kind aus der Taufe heben und kein Stück der christlichen Freiheit brauchen, sondern schlecht dem Papst und seinen Dienern, dazu dem Taufel selbst heimgeweiht sein. Dazu sollen ihnen die Eltern und Hausherrn Essen und Trinken versagen und ihnen anzeigen, daß solche rohe Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle. Denn wiewohl man niemand zwingen kann und soll zum Glauben, so soll man doch der Haufen dahin halten und treiben, daß sie wissen, was Recht und Unrecht ist bei denen, bei welchen sie wohnen, sich nähren und leben wollen; denn wer in einer Stadt wohnen will, der soll das Stadtrecht wissen und halten, dessen er genießen will; Gott gebe, er gläube oder sei im Herzen für sich ein Schalk oder Bube.« Die Obrigkeit hatte auch die erste Tafel der Gebote Gottes und damit auch das dritte Gebot zu schützen. Nach dem heiligen Ernst, der bei Luther in diesen Gedanken waltet, haben wir auch die Bemühungen unseres Zeitalters zu beurteilen.

Es ist die Zeit der Landeskatechismen in schärfster Ausprägung. Vorbereitet haben sie sich schon von Anfang der Reformation an. Als im Reichstagsabschied von Speier im Jahre 1526 den Reichsständen gesagt worden war, daß jeder Stand sich »so halten und vernehmen lassen solle, wie er das gegen Gott, auch Kaiserliche Majestät und das Reich getraue zu verantworten«, und als damit die evangelischen Landeskirchen ins Leben gerufen waren, da war damit auch zu den Landeskatechismen der Grund gelegt. Schon Andreas Althamers Katechismus, der zum erstenmal als Buch diesen Namen trägt, und dessen Vorrede an »alle frommen getreuen Pfarrern, Diakonen, Katechisten und Kindsväter in dem

Fürstentum des durchlauchtigen hochgebornen Fürsten und Herrn Georgen, Markgrafen zu Brandenburg« gerichtet ist, ist ein Landeskatechismus; dann wird z. B. durch die Visitationsartikel im Herzogtum Sachsen vom Jahre 1539 das »Enchiridion« zum Landeskatechismus bestimmt: »Man soll aber nicht an einem jeden Ort einen sonderlichen Katechismus vornehmen, sondern durchaus einerlei Form halten, wie denn zu Wittenberg durch D. Mart. Luther gestellt ist.« Und dann begegnen uns Landeskatechismen fort und fort; z. B. unter den oben genannten der »Katechismus für die Jugend der Kirche zu Frankfurt a. M.«; der »Kl. Katechismus D. Mart. Luthers für die löbliche Grafschaft Schwarzburg«; »Katechismus, das ist, Kurze und einfältige Erklärung der sechs Hauptstücke christlicher Religion und Lehre, in Frag und Antwort gestellt, für die Jugend in Pfarrkirchen zu Lindau am Bodensee, 1596«; »Katechismus, das ist, Ein kurzer Summarischer Begriff der sechs Hauptstücke christlicher Lehre, welche einem jeden Christen zu seiner Seelen Heil zu wissen von nöten, mit angehängtem Katechismus D. Mart. Luthers und christlichem Unterricht für junge und einfältige Leut, für die Kirche zu Ulm in Stadt und Land«, Ulm 1598, u. a. m. Manchemal erscheinen Katechismen für ein winziges Gebiet, häufig für das Aufsichtsgebiet eines Superintendenten. Aber so unmittelbar mit der Landes- und Polizeigewalt verbunden und nicht nur vom Standpunkt der reinen Lehre, sondern von der Staatsgewalt aus beurteilt zeigen sich Landeskatechismen erst jetzt. Solche Landeskatechismen sind der schon erwähnte »Kurze Begriff« des Salomon Glessius für das Herzogtum Gotha vom Jahre 1642 und der »Dresdener Kreuzkatechismus« vom Jahre 1688, der für die Bestrebungen des Kurfürsten Johann Georgs III. von Sachsen geschrieben war; solche Katechismen sind auch noch andere der gleich näher zu behandelnden Katechismen dieser Zeit; freilich entstehen daneben für bestimmte Kreise und Zwecke

Přehled biografických dat Johanna Friedricha Herbart

- 1776 Johann Friedrich Herbart (Jan Bedřich) se narodil 4. května 1776 v Oldenburku v rodině vysokého vládního úředníka.
- 1788 vstoupil do latinské školy v Oldenburku po předchozím domácím vyučování. Tato latinská škola byla přeměněna r. 1789 na gymnázium.
- 1790 napsal první článek Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit (Něco o učení o lidské svobodě).
- 1794 opustil gymnázium latinským prolovem, v němž srovnával Ciceronovy a Katonovy názory na nejvyšší dobro a základní věty praktické filozofie.
- 1794 odešel na univerzitu v Jeně, kde v té době začal své působení J. G. Fichte.
- 1797 se stal vychovatelem tří synů zemského fojta pána ze Steigeru ve švýcarském Bernu.
- 1797 se poprvé setkal s J. J. Pestalozzim a napsal článek o jeho spisu Jak Gertruda učí své děti.
- 1799 se koncem roku rozchází s rodinou Steigerů. Před odchodem ještě navštívil Pestalozziho v Burgdorfu.
- 1800 počátkem roku opouští Švýcarsko. V Jeně a v Halle se snaží vyhledat svého nástupce pro rodinu Steigerů. V Halle se setkává s A. H. Niemeyerem, který se ho snaží získat pro své Pedagogium. Po dva roky je v Brémách na statku svého přítele Smidta, kde se připravuje na akademické působení.
- 1801 píše pro brémskou školu Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien (Ideje k pedagogickému učebnímu plánu pro vyšší studia).
- 1802 odchází do Göttingen, kde 22. října promuje a záhy poté zahajuje své akademické působení jako docent.
- 1802 vydává Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (Pestalozziho idea abecedy názoru).
- 1805 získal mimořádnou profesuru v Göttingen.
2. vydání Pestalozziho Ideje abecedy názoru doplňuje pojednání Die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptge-

- schäft der Erziehung (Estetické zpodobení světa jako hlavní záležitost výchovy).
- 1806 vydává Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Obecná pedagogika z cíle výchovy vyvozená) a Hauptpunkte der Logik, Hauptpunkte der Metaphysik (Hlavní body logiky, Hlavní body metafyziky).
- 1808 vydává Allgemeine praktische Philosophie (Obecná praktická filozofie).
- 1809 odjíždí do Královce na uvolněné profesorské místo po Kantovi, kde zřizuje pedagogický seminář, v němž se mělo spojovat teoretické studium s praktickými cvičeními ve výchově.
- 1811 13. ledna se oženil s Angličankou Marií Drakeovou, vychovatelkou v Královci.
- 1813 vydal Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Učebnice k úvodu do filozofie).
- 1816 vydal Lehrbuch zur Psychologie (Učebnice k psychologii).
- 1822 vydal De attentionis mensura causisque primariis (O měření pozornosti a jejích prvních příčinách). Rovněž Über die Möglichkeit und Notwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden (O možnosti a nutnosti užít matematiky v psychologii).
- 1824–1825 vydal Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik (Psychologie jako věda nově založená na zkušenosti, metafyzice a matematice). Tento spis měl dva díly.
- 1828–1829 vydal Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre (Obecná metafyzika spolu se základy filozofické nauky o přírodě).
- 1833 se vrací na univerzitu do Göttingen.
- 1835 vydal Umriss pädagogischer Vorlesungen (Nástin pedagogických přednášek).
- 1837 se stal děkanem filozofické fakulty. V té době král Ernst August zrušil ústavu z r. 1833, zprostil státní zaměstnance slibu a 14. listopadu si na základě obnovení ústavy z r. 1816 vyžádal hold všech úředníků a rovněž univerzitních profesorů. Sedm profesorů göttingenské univerzity tento hold odmítlo složit. Herbartovi měli dlouho za zlé, že nebyl mezi nimi.
- 1841 vydal Enzyklopedie der Philosophie (Encyklopedie filozofie).
- 1842 14. srpna umírá.

Systém Herbartovy pedagogiky			
principy základní neboli vědy pomocné		věda o výchově ve vlastním slova smyslu	
Etika (uvádí cíl výchovy)	Psychologie (uvádí prostředky výchovy)	Pedagogika teoretická (psychologická pojednávající) 1. o vychovatelnosti (Bildsamkeit) neb možnosti výchovy 2. o prostředcích výchovy 3. o institucích pedagogických	Pedagogika praktická 1. vedení (Regierung) 2. vyučování (Unterricht) 3. mravní výchova (Zucht)