

# Sociálně pedagogický odkaz G. A. Lindnera

Josef Mačák

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Josef MAČÁK**  
Osobní číslo: **H108174**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Sociálně pedagogický odkaz G.A.Lindnera**

Zásady pro vypracování:

Práce bude zpracována podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009) s ohledem na zásady publikační etiky. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím práce.

Cílem práce je studium osobnosti G.A.Lindnera, jeho doby, formování jeho názorů na školství, výchovu, sociologii, filozofii pedagogiky a sociální pedagogiku. Pomocí rozboru jeho textů a textů jiných autorů o něm budou pomocí komparativní metody srovnány jeho názory s jinými autory tehdy a dnes. Snahou bude rovněž vyhledat aktuální myšlenky G.A.Lindnera pro současnou sociální pedagogiku.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Cach, Josef & Dvořák, Karel: G.A. Lindner a jeho odkaz dnešku (Praha: SPN 1970).

Kaiser, Franz: Gustav Adolf Lindner als Pädagoge: ein Beitrag zur Bildungsgeschichte des böhmisch-österreichischen Raumes (Universität Salzburg: disertační práce 1972).

Klika, Josef: Gustav Adolf Lindner: nástin jeho života a působení (Velké Meziříčí: Šašek, 1884).

Lindner, Gustav Adolf: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens (Wien: Verlag von A.Pichler's Witwe & Sohn, 1884).

Lindner, Gustav Adolf: Obecné vychovatelství (Wien: Verlag von A.Pichler's Witwe & Sohn, 1914).

Lindner, Gustav Adolf: Myšlenky k psychologii společnosti jako základ společenské vědy: O utajených představách (Praha: Česká akademie věd a umění, 1929).

Lindner, Gustav Adolf: Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním (Roudnice: A.Mareš, 1888).

Metýš, Karel: Soupis prací Gustava Adolfa Lindnera a literatury v němčině (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958).

Radvan, Eduard & Vavřík, Michal: Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (Brno: IMS, 2009).

Uher, Jan: Adolf Lindner ve světle svých deníků (Praha: Dědictví Komenského, 1928).

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na textu.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.**

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**16. března 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2013**

V Brně dne 16. března 2012

  
prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.  
vedoucí katedry

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Josef MAČÁK

Jméno, příjmení studenta

V Brně 15.3.2013

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **Abstrakt**

Předložená bakalářská práce se věnuje životu a dílu Gustava Adolfa Lindnera a jeho sociálně pedagogickému odkazu. Popisuje stav rakouského školství v 19. století a jeho ideový základ (herbartismus). Na tomto pozadí je dokumentován Lindnerův pedagogický vývoj, jeho stále zřetelnější nahlížení pedagogiky v sociálním kontextu. Jsou okomentována jeho nejvýznamnější pedagogická díla. V práci je provedena komparativní analýza zástupce pragmatické pedagogiky J. Deweye a G. A. Lindnera jako zastávce Herbartovy školy. Závěr práce vyzdvihuje myšlenky, které mohou být i dnes pro sociální pedagogiku přínosné.

## **Klíčová slova**

G. A. Lindner, rakouské školství 19. století, herbartismus, J. Dewey, sociální pedagogika 19. století

## **Abstract**

The presented bachelor thesis is dedicated to the life and work of Gustav Adolf Lindner and his social-pedagogical legacy. In the thesis is described the state of Austrian school system in the 19th century and its ideological basis (Herbartism). Lindner's pedagogical development, his ever increasing understanding of pedagogy in the social context are documented on the above mentioned background. His most significant pedagogical writings are commented on. Comparative analysis has been done between a representative of pragmatical pedagogy in the person of J. Dewey and G.A. Lindner as a representative of Herbart's ideological school. The conclusion of the work elevates the ideas which can be of importance for the contemporary social pedagogy.

## **Keywords**

G. A. Lindner, austrian education system of 19th century, herbartism, J. Dewey, social pedagogy of 19th century

## **Poděkování a prohlášení**

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D. za vstřícný přístup a metodické rady, které mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat mé rodině a všem ostatním vyučujícím za toleranci a trpělivost nejen při zpracování mé bakalářské práce, ale i v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Tišnově 25.3.2013

Josef Mačák

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 ŽIVOT G. A. LINDNERA</b> .....	<b>10</b>
1.1 MLÁDÍ .....	10
1.2 V CELJI .....	12
1.3 ZPÁTKY V ČECHÁCH .....	12
<b>2 RAKOUSKÉ ŠKOLSTVÍ 19. STOLETÍ</b> .....	<b>13</b>
2.1 VÝVOJ A STAV RAKOUSKÉHO ŠKOLSTVÍ V 18. A 19. STOLETÍ .....	13
2.2 HERBARTISMUS – IDEOVÝ ZÁKLAD RAKOUSKÉHO ŠKOLSTVÍ V 19. STOLETÍ .....	19
<b>3 NÁZOROVÝ VÝVOJ G. A. LINDNERA</b> .....	<b>22</b>
3.1 STUDIUM A HLEDÁNÍ ŽIVOTNÍ CESTY .....	23
3.2 PRVNÍ PEDAGOGICKÉ ZKUŠENOSTI (1850-1855) .....	24
3.3 POČÁTKY VĚDECKÉ A LITERÁRNÍ PRÁCE (1855-1871) .....	25
3.4 VRCHOLNÉ OBDOBÍ - NA SEMINÁŘI V KUTNÉ HOŘE (1871-1882) .....	27
3.5 ZAVRŠENÍ CELOŽIVOTNÍ PRÁCE – PROFESOREM NA PRAŽSKÉ UNIVERZITĚ (1882-1887) .....	30
<b>4 G. A. LINDNER – JEDEN Z NEJVĚTŠÍCH ČESKÝCH PEDAGOGŮ A JEHO NEJVÝZNAMNĚJŠÍ DÍLA</b> .....	<b>32</b>
<b>5 KOMPARATIVNÍ ANALÝZA: G. A. LINDNER A J. DEWEY</b> .....	<b>38</b>
5.1 ŽIVOT A DÍLO JOHNA DEWEYE .....	39
5.2 DEFINICE KOMPARATIVNÍ ANALÝZY .....	41
5.3 KOMPARATIVNÍ ANALÝZA: G. A. LINDNER A J. DEWEY .....	42
<b>6 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ ODKAZ G. A. LINDNERA</b> .....	<b>49</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>60</b>

## Úvod

Pedagogika jako vědní obor provází lidstvo od nepaměti. Vždy vyvstávala otázka, jak předávat nabyté poznání dalším generacím, čímž se pedagogika – za kterou ji ovšem v této fázi v pravém slova smyslu ještě nemůžeme označit - zpočátku uplatňovala neuvědomělým způsobem v zázemí rodiny nebo kmene. S rozvojem filozofie její význam narůstal, neboť každý z velkých filozofů předával své myšlenky okruhu posluchačů a žáků. Samostatný rozvoj pedagogiky jako vědního oboru pak můžeme pozorovat od antických dob, zejména od Aristotela. Do pedagogiky se jako do každého humanitního oboru promítal i filozofický náhled daného dějinného období, a byla proto v dobrém i špatném smyslu slova ovlivňována společenskou poptávkou. Zvláště od dob francouzské revoluce dostává výchova jedince - „občana“ - výrazný společenský podtext. Pedagogika však na společenské změny reaguje se zpožděním a zvláště v turbulentních dobách má spíše konzervativní vliv, jak jsme toho ostatně svědky i dnes.

Studovat historické odkazy velkých pedagogů je proto velkou výzvou a velkým obohacením pro dnešek. Řada jejich myšlenek je živá i přes staletí, která od jejich formulace uplynula, řada z nich se živými stane, pokud budou hermeneuticky správně uchopeny v kontextu doby a dobového společenského vývoje.

Gustav Adolf Lindner (1828-1887) je právem považován za největšího českého pedagoga po Janu Ámosu Komenském. Jeho jméno a dílo je studentům pedagogických oborů povšechně známo, nicméně jeho pedagogický odkaz si stále žádá dalšího bádání, osvěty a propagace. Jako většina velkých mužů naší historie si v Čechách vydobyl uznání teprve poté, co uspěl v cizině. Musel přetpět nucený pobyt ve slovinské Celji, během nějž však započal publikovat, což založilo jeho pedagogickou slávu. Jeho postavení ale ani po návratu do Čech nebylo jednoduché a úspěch nepřicházel snadno. Naopak, téměř v každém svém působišti narážel na ideové, ale i osobní protivníky, a jako mnoho jiných velikánů naší minulosti sklízel i kritiku a nepochopení. V jeho životních osudech tak nacházíme podobnost s údělem největšího českého pedagoga, kterému se Lindner – ač v didaktických názorech dospívá k velice podobným závěrům – ve filozofických otázkách a cíli pedagogiky celý život spíše vzdaloval.

Nabízí se otázka: do jaké míry je pedagogický odkaz G. A. Lindnera aktuální i pro dnešní dobu? Ačkoli se jeho dílu podrobně věnovali jeho žáci a obdivovatelé (J. Klika, J. Král a mnozí další), existují v jeho rozsáhlém odkazu možná neprobádané důrazy, a to i s ohledem



na fakt, že některá jeho díla dosud nebyla přeložena do češtiny. Jako studenty sociální pedagogiky nás navíc musí zajímat i otázka: je Lindnerův pedagogický odkaz přínosem i pro dnešní sociální pedagogiku?

Jak vyplývá z výše uvedeného, tato bakalářská práce je teoretického charakteru. Její téma jsem si zvolil, neboť mě zajímá historie a bádání ve starých textech. Zajímá mě rovněž historie pedagogiky, filozofie a psychologie. G. A. Lindner přispěl ke každému z těchto témat, a to dokonce v evropském rozsahu.

Protože při studiu osobností minulosti je nevyhnutelné poukázat na formování jejich životních zkušeností a názorů na pozadí doby, je značná část předložené práce věnována historickým souvislostem. Vycházel jsem přitom zejména z vynikajících publikací J. Nováka: *G. A. Lindner*, J. Krále: *Gustav Adolf Lindner. Život a filozofie* a ze studie P. Stachela: *Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918*, viz závěrečný seznam použité literatury.

# 1 Život G. A. Lindnera

## 1.1 Mládí

Gustav Adolf Lindner se narodil 11. března 1828 v Rožďalovicích jako syn panského sládky Václava Lindnera. Byl nejstarší ze tří později narozených sourozenců. Rodiče se dobře postarali o jeho vzdělání – mimo výuku v triviální farní škole dostával ještě lekce od domácího učitele. Později nastoupil na německou školu v Jičíně. Odtud pokračoval na gymnázium do Mladé Boleslavi, z něhož po pěti letech odešel do Prahy (zřejmě kvůli špatné známce z mravů), a zde gymnázium dokončil.

Přihlásil se ke studiu filozofie, kde se poprvé setkal s přednáškami profesora F. Exnera o základech Herbartovy filozofie. Exnerovy přednášky v něm probudily tak velký zájem o filozofii, že v univerzitní knihovně pilně studuje klasiky a otevírá Herbartovu „Psychologii“. O tom jak hluboce na něj zapůsobila, si zapisuje ve svém deníku: „Strnul jsem nad tím, co duch lidský vše smyslití může, až na jaký stupeň subtilnosti on domysly své hnáti ba i provésti sto jest. Četl jsem metafyzickou část, týkající se pojmu našeho „Já“ a odporů v něm se nacházejících. Takový dav myšlenek v také stručnosti se řine z knihy té, že nemožno při zběžném čtení její vnitřní spojenost, její duševní pásmo prohlédnouti a duchem postihnouti.“<sup>1</sup>

Lindnera přitahovalo spisovatelství, cítil, že by pro ně měl určité schopnosti. Ovládal jak němčinu tak češtinu, kterou pokládal za svou mateřštinu. Začíná si vést deníky, které plasticky mapují jeho vnitřní vývoj, ale i mnohé zápasy dospívání a celoživotního myšlenkového zrání.

Vliv přátel a učitelů ho dovedl k rozhodnutí vstoupit do kněžského semináře v Litoměřicích, kam nastoupil v roce 1846. Protože jej však už předtím přitahovala filozofie, je poměrně sečtělý a činí mu problémy odpoutat se od již utvořených názorů. Výsledkem je vnitřní zmatek, který podporují i problémy s tuhým řádem života seminaristů. Lindner měl kvůli tomu několik konfliktů s vedením. V revolučním roce 1848 nakonec i za zdi semináře pronikly svobodomyšlné myšlenky. Lindner se zapojil do studentského hnutí, pod jehož vlivem byla biskupovi předložena petice se žádostí o ústavu. Po porážce revoluce však byly dosažené úlevy odvolány a Lindner byl jako přední aktivista požádán, aby opustil seminář.

---

<sup>1</sup> NOVÁK, Josef. *G. A. Lindner*. Praha: Unie, 1941, s. 5

Svým způsobem to přivítal, protože cítil, že by se zde dostával do stále hlubších vnitřních rozporů.

Ze semináře Lindner odchází znovu do Prahy, přivydělává si jako domácí učitel a píše do Ranního listu. Jak ukazují jeho deníky, v tomto období na něj znovu doléhá pocit vnitřní rozpolcenosti, nerozhodnosti ve volbě životních cílů. Protože se mj. touží stát veřejně činným, zapisuje se na práva. Začíná rovněž častěji publikovat. Kromě již zmíněného Ranního listu, kde mu bylo nabídnuto místo redaktora, i do německých deníků. Z jeho článků dýchá jako hlavní rys idea liberalismu a svobody – odtud dále vyplývají témata rovnosti, zrušení celibátu apod. Po roce studia práv však dospívá k závěru, že ho neuspokojují a obrací se k humanitním oborům, vědecké práci a pedagogice. Rozhoduje se pro studium matematiky a fyziky, aby se mohl stát profesorem na gymnáziu. V tomto období se čile vyvíjí jeho vnitřní život. Jeho cílem se stává věda a vnitřní spokojenost, přičemž je ochoten rezignovat na „vnější statky“. Vyrovnává se i s otázkou náboženství. Rodičům byl velmi vděčný, že mu nekladli překážky v opuštění semináře.

V roce 1850 složil rigorózum z filozofie, matematiky a dějepisu a nastupuje na piaristické gymnázium v Rychnově nad Kněžnou a o rok později nastupuje jako suplent na gymnázium v Jičíně, kde byl od roku 1853 ustanoven řádným profesorem. Zde vyučuje filozofii, matematiku, fyziku, fyziologii rostlin, češtinu a němčinu, později i tělocvik, o jehož zavedení do osnov se s několika dalšími profesory postaral. Jakkoli ho výuka baví, naráží na omezenost zdejšího maloměšťáctví, i na škole má nepříjemnosti, které ho vedou do skepse a samotářství. Hnusí se mu konvenční život maloměsta a do svého deníku si poznamenává: „Je třeba nejen milovat, ale i nenávidět. Nenávidět špatnost a špatné. Neusmívat se na každého, nepodávat ruku každému, nepodporovat tím špatnost na světě. Pohrdat těmi, jimž to patří.“<sup>2</sup>

V roce 1854 byl Lindner rozhodnutím školského úřadu přeložen do Celje v Dolním Štýrsku. Jako důvod byly označeny jeho svobodomyšlné názory. Svou roli zde ale hrály především problémy na ústavu (bylo proti němu vedeno disciplinární řízení ohledně některých částí přednášek z logiky, které si dovolil studentům diktovat, ačkoli nebyly součástí učebnice), ale i osobní nepřátelství rodiny jeho první životní lásky, se kterou se předtím bolestně rozešel.

---

<sup>2</sup> NOVÁK, Josef. *G. A. Lindner*. Praha: Unie, 1941, s. 11

Lindner na škole neměl mnoho přátel, naopak spíš časté spory. Zdá se, že se dokonce obával horších následků než přeložení do Celje a nakonec byl za možnost opustit Jičín svým způsobem i rád.

## 1.2 V Celji

Ve druhé polovině 19. století měla dnes slovinská Celje asi 3.000 obyvatel. Krátce po svém příchodu zde Lindner našel svou první životní partnerku, Italku Magdalenu Zamolo, nazývanou „Marička“. V roce 1856 se s ní oženil a jejich vztah byl zjevně velmi šťastný. Marička mu v letech 1857-1872 porodila osm dětí, na které Lindner hleděl nejen očima otce, ale též psychologa a pedagoga, a jejichž vývoj mu k jeho pozorování skýtal významné podněty.

Ve vyučování měl Lindner přirozenou autoritu, snažil se být spravedlivý a vlídný, prosazoval harmonii ducha a těla. Projevil didaktické nadání a ověřoval si v praxi různé nevyzkoušené postupy. Na sklonku pobytu v Celji byl jmenován inspektorem městských škol. To ho opět podnítilo k práci na praktických záležitostech školství: upravuje učební plány, zavádí nové předměty (zeměpis, dějepis, přírodopis), prosazuje nové didaktické metody a pomůcky. Žádá, aby se učitelé seznamovali s novými pedagogickými směry, k čemuž zavádí jeden den v měsíci pravidelné pedagogické přednášky. Doporučuje zamezení tělesných trestů a žádá omezení náboženských úkonů, aby nezabíraly příliš času na úkor vyučování.

V roce 1867 složil rigorózní zkoušky a mohl používat titulu doktor. Lindner na tom v Celji přesto nebyl finančně dobře, navíc se opět vynořily spory s kolegy v učitelském sboru i s ředitelem. Rovněž žáci mu připadali málo nadaní, místy opět propadal malomyslnosti. Po letech strávených v Celji Lindner usiloval o návrat do Čech, a jeho přání se vyplnilo, když byl v říjnu 1871 jmenován ředitelem německého reálného gymnázia v Prachaticích. Studenti mu jako poděkování uspořádali před odchodem z Celje slavnostní pochodňový průvod.

## 1.3 Zpátky v Čechách

V Prachaticích byl Lindner poměry na škole opět zklamán a ihned žádal o přeložení. O rok později byl jmenován ředitelem nedávno založeného učitelského ústavu v Kutné Hoře, který měl v souvislosti s probíhající reformou rakouského školství doplnit mezery ve vzdělání gymnaziálních pedagogů. Lindner zde vyučoval vychovatelství, logiku, psychologii, dějiny

pedagogiky a školství. K dispozici nebyly učebnice, protože učitelské ústavy byly tehdy ještě novinkou. Lindner zde zavedl veřejné diskuze, v nichž studenti mohli vyučujícím veřejně klást otázky. Všemožně se snažil zavádět zásadu názorného vyučování. Kutnohorský ústav měl po několika letech pověst jednoho z nejlepších v Rakousku-Uhersku. Ve své tvorbě se v tomto období stále více soustřeďuje čistě na pedagogické otázky a čile publikuje. V roce 1879 zakládá první odborný český pedagogický měsíčník, „Paedagogium“. Lindnerovi se podařilo získat pro spolupráci přední pedagogické pracovníky, což dalo časopisu vysokou úroveň.

Lindnerovy publikace ovšem vyvolaly i množství kritických odezev a sypaly se na něj útoky z mnoha stran, zejména od kleriků. Nakonec je Lindner i v Kutné Hoře poněkud rozmrzen a uvažuje o odchodu do některého německého města, protože hledá prostředí liberálnější a více otevřené svobodnému bádání, zejména však bez mediálních útoků. V roce 1882 je nervově již tak vyčerpán, že musí odjet na zotavenou do Štýrska. Po načerpání nových sil se pozvolna vrací k další práci.

Profesního vrcholu Lindner dosáhl, když byl ustanoven řádným profesorem filozofie a pedagogiky na české větvi univerzity v Praze v roce 1882. Přednášel zde pedagogiku, psychologii, logiku, noetiku, etiku a dějiny pedagogiky. Řídil zde také pedagogický seminář. Ve svém posledním období méně píše, ale více přednáší i mimo univerzitu, v různých studentských a učitelských spolcích. Od mnoha učitelů si získává sympatie, na druhé straně je i zde terčem veřejných útoků. Projevuje se u něj silná únava po celoživotním vypětí, prodělává záchvat mrtvice, z něž se zotavuje, ale postupně se kloní k ukončení své aktivní kariéry. V říjnu 1887 G. A. Lindner náhle umírá.

## **2 Rakouské školství 19. století**

Chceme-li pochopit vývoj a myšlení G. A. Lindnera jako člověka a zejména pedagoga, nevyhneme se tomu, abychom se neseznámili s tehdejší stavem rakouského školství, v němž Lindner vyrůstal, působil a které později usiloval modernizovat.

### **2.1 Vývoj rakouského školství v 18. a 19. století**

Od dob Marie Terezie pozorujeme v Rakousku snahu o vytvoření na šlechtě nezávislého státního aparátu, který měl být vybudován z úředníků zcela oddaných státu a jen jemu

vykazatelných. Za časů Marie Terezie a Josefa II. tak vznikla pověstná rakouská byrokratická mašinerie, pro kterou ovšem v počátcích nebyl dostatek vzdělaných úředníků. Bylo nutno je získat z prostých poddaných, a toto byl mj. jeden ze zásadních podnětů pro zavedení slavné tereziánské školské reformy v roce 1774. Do té doby bylo rakouské školství řízeno nikoli státem, ale církví (kněžími a jezuity). Vyšší vzdělání se koncentrovalo výhradně na religiozní otázky, které byly probírány v duchu tomismu.

Marie Terezie měla ovšemže zájem i o osudy monarchie a její rozvoj, rovněž jí nemůžeme upřít zájem o osudy chudých dětí, kterým mělo alespoň základní vzdělání pomoci řešit jejich sociální postavení, dát jim větší šanci pro život. Kromě toho byly důvody reformy ryze ekonomického rázu, protože se v té době začínaly uplatňovat stále složitější výrobní postupy v manufakturách a používat nové stroje, což vyžadovalo pracovníky aspoň se základním vzděláním.

Císařovna proto povolala z Pruska Johanna Ignáce Felbigera, který připravil na tehdejší dobu moderní školskou reformu. Vyhlášena byla vydáním Všeobecného školního řádu 6. prosince 1774 a pro Rakousko znamenala skutečnou revoluci. Dle záměrů reformy měly být vybudovány školy s povinnou školní docházkou ve všech farních obcích. Záměry reformy byly natolik velkolepé, že se je nepodařilo plně realizovat, a proto v Mariiných úmyslech pokračoval (jak bylo ovšem jeho zvykem, zcela po svém) Josef II. Nízký počet učitelů, kteří by nebyli duchovními, donutil nakonec císaře, aby z některých příliš radikálních záměrů ustoupil. Nezdařilo se ani celoplošné zřízení základních „triviálních“ škol, nakonec jich kvůli nedostatku financí vzniklo jen 500. Reformy byly však přesto pro budoucnost Rakouska naprostým zlomem, a to i kvůli novému postavení školství, které začalo být spravováno státem a učitelé jím placeni jako státní zaměstnanci. Zároveň to však přineslo do školství nový rys: naprostou podřízenost učitelů státu. I do té doby nezávislé univerzitní školství tímto opatřením ztratilo svou ideovou suverenitu, takže např. ředitel odboru právnického vzdělání Školské dvorní komise roku 1789 mohl prohlásit, že „tam, kde je učitel placen z veřejných zdrojů, končí veškerá svoboda zanášet do vědních oborů vlastní myšlenky. Učitel je pouze hláskou troubou státu vůči vzdělávaným občanům; jinak by bylo užitečnější šetřit mladým lidem čas a státu peníze.“<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> STACHEL, Peter. *Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918*.  
<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>, stav 12.07.2012 18:10 hod., s. 6

Určitý neúspěch při prosazování reformy donutilo Josefa II., aby v roce 1782 vyhlásil jejich druhou, ještě rozsáhlejší část, do nichž se kromě dokončení zřizování triviálních základních škol rozhodl promítnout prvky osvícenského pragmatismu a zavést do výuky i předměty, které by žáci mohli používat v reálném životě, což bylo naprosté novum. V jednom ze svých výnosů si proto výslovně přeje, aby žáci „nemuseli být vyučováni něčemu, co nebudou později k životu potřebovat“. Jako doklad Josefových (v té době) nereálných představ lze uvést fakt, že císař vážně požadoval, aby se vyučování podle jeho intencí, tedy v osvícenském duchu, ujali místní faráři (!).

Úroveň základního školství v době dospívání G. A. Lindnera barvitě dokresluje kniha V. Gabriela, který takto popisuje školní den v roce 1840:

### **Školní den ve staré škole (1840)**

„Jaký byl školní den? Ráno putuje mládež - v létě v zimě - do kostela, kde učitel hraje na varhany a doprovází mši svatou. Ke zpěvu některá z babiček přizvukuje. Mládež se zpěvu nezúčastní, protože ve škole k tomu nikdy cvičena nebyla. Po mši jde žactvo do školy, která je obvykle v blízkosti farního kostela. Vyučuje se dopoledne i odpoledne, učitel neustále opravuje žákům péra, linkuje do osmerkových sešitů čtyři linky na krasopis, předpisuje žákům početní příklady, tištěné učebnice zprvu neexistovaly. Učitel používal jen takové početní příklady, které sám dovedl. Společně se žáci počtům neučí, každý jen pro sebe. Schopnější žák poměrně rychle pokračuje v počtech, slabý studuje třeba šest let násobilku (amolans) a dál to ani nepřivede.

Když učitel vše připraví, dojde na školní modlitbu, po ní se společně odříkává tzv. amolans (einmaleins = násobilka), při čemž žáci největší i nejmenší, když chtějí, přizvukují. Po amolanci se počítá z paměti nebo na tabuli. Pak se čte z prvního dílu katechismu. Tzv. písmenkáři a slabikanti zůstávají dopoledne bez povšimnutí učitele, který nanejvýše nějakého neposedu vyplatí rákoskou. Na tyto dochází až odpoledne. Celé dopoledne musí tyto ubožáci nečinně sedět, ponecháni sobě samým.

Nejméně se zabýval učitel tzv. písmenkáři a slabikanty. V prvním a druhém roce žáci dosud nepsali, sedávali na zemi, na lavici nebo u zdi. Seděli obvykle na své čepici a jednoduchém slabikáři, a na vysokých lavicích, kde klátili nohama, mnohý v létě usnul a spadl k obveselení z lavice. Ve čtvrtek se neučilo a ve středu odpoledne učitel říkal: "Zejtra máte holt legraci!". Zato sobota byla normální školní den.

Školní rok začínal na svatého Václava, po posvícení, ale doopravdy až na Všechny svaté, kdy se začalo ve třídě topit. Johanes nesměl často zatopit ani při velké zimě, jen když učitel dovolil. Bylo to uhlí nebo dřevo, které dostal sice učitel pro školu, ale je považoval za vlastní, pro svou potřebu. Žáci se přeřazovali do vyšší třídy dvakrát ročně - po zkoušce. U zkoušky býval farář. Bývala počátkem července. První třída měla zkoušku z náboženství, poznávání písmen, slabikování a čtení ve slabikáři, počty z hlavy, zpěv a následovalo rozdání flejsbiletů (pochvaly z pilnosti) a obrázků. Druhá třída měla zkoušku z náboženství, počty z hlavy i písemně, diktando s udáním, proč měkké a tvrdé "i", proč velké písmeno, zpěv světské písně. Do zlaté knihy školy se zapisovali premianti a akcidenti, do černé knihy zase zlobilové. Knihy se četly při zkoušce. Potom nastaly vagace - prázdniny, třebaže měli žáci chodit do školy až do žní. Ale ti se vytráceli, až učitel osamotněl a zůstalo mu času až do Dušiček. Ještě v roce 1873 se tyto velkoprázdniny dodržovaly, třebaže platil nový školský zákon o docházce do školy.<sup>4</sup>

Hlavní prosazovatel školských reforem za Josefových časů, Gottfried van Swieten (1733-1803), rozpoznal jako nejslabší místo školského systému nízkou úroveň absolventů gymnázií. Ta stála povětšinou pod vedením církve, byla šestiletá a jejich ukončení bylo bez maturitní zkoušky. Týdně se vyučovalo jen asi 18 hodin, z nichž polovina byla věnována latině. Latina platila tehdy mj. za vstupenku k vyššímu vzdělání, protože v ní probíhala většina přednášek na univerzitách. Zbylé vyučovací předměty byly klasická řečtina a náboženství, přičemž živé jazyky, stejně jako mateřský jazyk a reálie, hrály podřadnou roli. Z organizačních důvodů probíhalo vyučování všech předmětů s výjimkou náboženství pod vedením jediného učitele. K jakým kuriozitám toto nesmyslné nařízení vedlo, popisuje ve svých vzpomínkách Lindnerův současník, hudební vědec Eduard Hanslick (1825-1904) takto: „Jeden z mých profesorů ve vyšších třídách gymnázia byl vynikající latiník, ale tak špatný matematik, že na tabuli neuměl dopočítat ani jednoduchou rovnici. Jiný, sečtělý v dějepisu a zeměpisu, tápal tak strašně v řečtině, že se nikdy neodvážil pustit do čtení jiných než svých tří čtyř oblíbených statí.“<sup>5</sup>

Je zde nutno zmínit ještě jeden praktický rys tehdejšího školství. V dobách před revolucí 1848, tedy právě v období, kdy svá studia zahajoval G. A. Lindner, byl rakouský stát

---

<sup>4</sup> GABRIEL, Václav. *Obrázky ze školství českého a rakouského*. Praha: Spolek pro vydávání laciných knih českých, 1891, s. 45

<sup>5</sup> STACHEL, Peter. *Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918*.

<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>, stav 12.07.2012 18:10 hod., s. 3



prosycen policejním špiclováním. Inteligence a studenti (zejména vídeňští), kteří patřili k původcům revoluce, se octli v ohnisku zájmu policejních kruhů. Jednou z cest, jak prosadit jejich ideovou kontrolu prakticky, byla přísná vázanost vyučování na státem schválené učebnice. Vyučujícím profesorem bylo pod pohrůžkou odebrání učitelské licence zapovězeno odchýlit se byť v nejmenším detailu od textu učebnice, cokoli k tomu přidat nebo vypustit. To vedlo k tomu, že se vyučující na univerzitách a lyceích omezovali povětšinou na to, že při přednáškách jednoduše nahlas předčítali text učebnic (do roku 1824 navíc latinsky!), zkoušky sestávaly v odříkávání více či méně doslovného znění příslušných textů, které se žák naučil nazpaměť. Není divu, že pro žáky bylo vyučování neuvěřitelnou nudou.<sup>6</sup>

Předměty, které zprostředkovávaly světonázor, byly obzvlášť poznamenány snahou „vychovat dobré rakouské občany“. Dohled byl prováděn nejen nad obsahem vyučování, ale nad celým životem studentů. Návštěvy divadel a hospod byly studentům zakázány, používání knihoven a čítáren bylo povoleno jen s omezením. Kontrolována byla i účast na přednáškách a ti, kdo zameškávali, byli na konci semestru hlášeni policii. Stát využíval ke špiclování studentů jak učitele, tak církve. Studentům byla nařízena denní návštěva mše pod hrozbou vyloučení ze školy. Jednou za čtvrt roku museli studenti povinně ke zpovědi, což bylo nutné doložit písemným potvrzením. Teprve po revoluci roku 1848 se situace postupně měnila.

Pokud jde o vysoké školství, je třeba zdůraznit, že ho nelze naprosto srovnávat s tím, jak ho známe dnes. Univerzity nebyly výzkumnými centry, nýbrž školami ve zcela úzkém smyslu slova. Tak např. na největší rakouské univerzitě ve Vídni bylo za času Josefa II. celkem 39 vyučujících (jeden vyučující na jeden předmět), a i to se zdálo císaři příliš. Na univerzitách téměř neprobíhaly výzkumné práce nebo byly zanedbatelné oproti výzkumům soukromých osob nebo vědeckých spolků.<sup>7</sup>

V letech 1848-1853 byla hrabětem Thunem provedena velká reforma školství, s jejímiž výsledky se i v českém školství setkáváme dodnes. Reforma zasáhla jednak organizační členění vysokého, ale snad ještě více středního a základního školství. V jejím průběhu byla ustanovena osmiletá gymnázia a jim bylo také předáno vyučování do té doby povinného univerzitního filozofického předstudia. V mezinárodním měřítku bylo zvláštností rakouského

---

<sup>6</sup> STACHEL, Peter. *Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918*. <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>, stav 12.07.2012 18:10 hod., s. 7

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 8

školsství zavedení výuky filozofie v septimě a oktávě, a to v rozčlenění na Formální logiku a Empirickou psychologii. (Nyní snáze pochopíme, proč Gustav Adolf Lindner napsal své první učebnice právě pro tyto dva předměty.) Princip jediného učitele pro každou třídu byl nahrazen učiteli jednotlivých předmětů, zároveň byli poprvé zavedeni třídní učitelé. Gymnázium bylo ukončováno povinnou maturitou, která byla předpokladem vstupu na univerzitu. Dalším výsledkem reformy byla nová organizace vzdělávání gymnaziálních učitelů, pro něž se požadovala závěrečná zkouška a jeden zkušební rok praxe. Na gymnáziích byl nyní věnován daleko větší prostor vyučování v mateřském jazyce, stejně jako výuce literatury a jejím dějinám.

Relativní úspěch reformních opatření 1848-1853 neznamenal, že byly skutečně odstraněny všechny omezení svobody výuky a bádání ze strany státu. Úřady však stále disponovaly plnou kontrolou obsazování akademických postů, čímž ovlivňovaly obsah výuky, ostatně i po roce 1848 nebyla disciplinární řízení s vyučujícími ničím výjimečným. Rovněž je třeba poznamenat, že vedle státního školství paralelně existovaly čistě církevní vzdělávací ústavy, které byly až do 90. let 19. století vyňaty z ministerské správy a z velké míry stále spravovány podle jezuitských linií *Ratio studiorum* z roku 1599.<sup>8</sup>

Rakouské školské reformy postupně otevíraly vzdělání všem sociálním vrstvám, musíme však podtrhnout fakt, že za Lindnerových dob bylo vzdělání stále ještě především výsadou bohatých a žáků z nižších vrstev bylo pomálu, jakkoli jejich počet postupně narůstal. Ještě drtivější byla v portfoliu studentů převaha mužů. Ženám zůstával přístup k vyššímu vzdělání do konce 19. století s výjimkou domácích učitelů de facto zapovězen. Teprve v roce 1878 byla ženám oficiálně umožněna účast na univerzitních přednáškách, ovšem bez možnosti složit závěrečné zkoušky, a první žena mohla v Rakousku-Uhersku promovat (na budapeštské univerzitě) až v roce 1898.<sup>9</sup>

Od tereziánských reforem do první světové války tak školství sehrálo významnou úlohu v procesu politického vývoje Rakouského státu směrem k demokratizaci a liberalismu (a dokonce bychom v něm probíhající procesy mohli z velké míry považovat za „lakmusový papírek“ tohoto vývoje), byť to byl proces poznamenaný mnoha boji, zápasy i dočasnými

---

<sup>8</sup> STACHEL, Peter. *Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918*.

<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf> , stav 12.07.2012 18:10 hod., s. 9

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 11

prohrami pokrokových sil. V Lindnerově době, v období národnostních hnutí druhé poloviny 19. století, bylo navíc školství v područí prudkého boje za národnostními zájmy. Bitky a sváry mezi národnostními studentskými skupinami byly na univerzitách na běžném pořádku; ostatně i rozdělení české univerzity na německé Karolinum a české Klementinum v roce 1882 mělo za příčinu nesoulad převažujícího počtu českých studentů vůči většině německých učitelů. Střední a základní školství bylo snad ještě silněji ovlivněno národnostními spory díky sporu o hlavní vyučovací jazyk, který byl symbolem národní identity v dané oblasti. Čistě pedagogické záměry neměly v zásadních rozhodnutích ještě patřičné místo.<sup>10</sup>

## 2.2 Herbartismus – ideový základ rakouského školství

Nástin edukační reality Rakouska-Uherska 19. století nemůžeme ponechat bez zmínky o jeho vůdčím ideovém směru - herbartismu, k němuž se ostatně G. A. Lindner celý život hlásil.

Experti se shodují v tom, že až do nástupu reformní pedagogiky byla evropská pedagogika 19. století myšlenkově utvářena zejména dvěma postavami, a to Pestalozzim a Herbartem. Pestalozzi objevoval základy pedagogických přístupů a metod, Herbart vypracoval filozofické základy pedagogiky jako vědy. Odtud se odvodily nejvýznamnější proudy: Diesterwegova pedagogika na jedné straně a pedagogická Herbartova škola na druhé. Diesterweg, ideově zakotven v osvícenství, usiloval o prosazení osvícenských principů do školství a inklinoval vždy více k osvětové, publikační činnosti a pedagogické praxi. Nevytvořil ucelenou myšlenkovou soustavu srovnatelnou s herbartismem. (Možná však právě jeho komplexnost předznamenala i jeho pozvolný úpadek – herbartismus dosáhl svého největšího vlivu asi 20 let před nástupem reformní pedagogiky a byl podrobován stále silnější ideové kritice pro svou rigoróznost a postupně opouštěn).

Kdo vlastně byl Johann Friedrich Herbart? Narodil se v Oldenburgu roku 1776 v rodině vysoce postavených úředníků. Jeho myšlenkový vývoj a lidské zrání spadá do pohnuté doby francouzské revoluce, která otřásla základy státnosti v celé Evropě. Herbartův systém je však revolučnímu uvažování nejen vzdálen, je s ním naopak v příkrém kontrastu, stejně jako tomu bylo v Herbartových osobních postojích. Herbart neaspiroval na to, aby se účastnil tvorby dějin, i když nebyl zcela apolitickým myslitelem; dával však v každém případě přednost kontinuitě před náhlými společenskými změnami. To mu také přineslo pověst zpátečníka,

<sup>10</sup> STACHEL, Peter. *Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918*.  
<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>, stav 12.07.2012 18:10 hod., s. 11

obzvlášť na konci jeho kariéry v Gotinkách, kde složil slib výhradní poslušnosti autoritářskému hanoverskému vládci, čímž rezignoval na důslednou obhajobu akademických svobod (naopak pro odmítnutí podrobit se odešli tenkrát z univerzity např. bratři Grimmové). Nicméně to, že dával přednost spíše kontinuálním změnám, vyhovovalo tehdejší rakouským a německým vládnoucím kruhům, které i díky tomu akceptovaly Herbartovo učení za převládající pedagogickou filozofii. Přispěla k tomu i nová společenská situace v Evropě po roce 1848, kdy revoluční bouře utichly, v politice se přesto postupně prosazovaly liberálnější síly a z mnohých mladých revolucionářů se stávali dvorní radové. Rozvoj průmyslu vyžadoval odborníky stejně jako rozrůstající se státní správa, a to otevřelo pole působnosti racionální, nerevolučně laděné pedagogice. „Střízlivost, věcnost, smysl pro empirii a praxi, přísná logika a nechuť k dalekosáhlým spekulacím byly rysy, které vyhovovaly nové době. Začátkem našeho století charakterizoval vztah herbartismu a speciálních věd lipský psycholog Wilhelm Wundt těmito slovy: Herbartova škola – a můžeme to právem tvrdit – značně přispěla k tomu, že se obnovilo vzájemné uznání, které dříve existovalo mezi filozofií a jednotlivými vědami, a tím připravila dobu, v níž už neplatilo, jak to bylo běžné kolem poloviny minulého století, že je filozofie jen nějaká přechodná věda, nýbrž že opět zaujala jako za Kantových časů důstojné postavení.“<sup>11</sup>

Je ovšem třeba zmínit, že existuje velký rozdíl mezi Herbartem a jeho idejemi a herbartismem coby pedagogickým systémem. Tento rozdíl tkví v předělu mezi filozofií a prakticky uplatňovanou ideologií, jež je na oné filozofii postavena. Herbartovo myšlení zdaleka neobsahovalo takovou míru schematismu, formalismu a dogmatické fixace výchovných a vzdělávacích procesů, jak je později aplikovali propagátoři herbartismu. Ovšem i když uznáme pravdivost mnohých výtek vůči herbartismu, je dnes obtížné věc objektivně posoudit bez znalosti kontextu doby. Do poloviny 19. století byla totiž pedagogika chápána především jako praktická činnost vychovatele, a teprve se etablovala jako samostatná věda. Herbartismus vznikl ve snaze přemostit tuto propast a zakotvit vyučovatelskou praxi na vhodnou teorii, k čemuž mu Herbart (coby nejvlivnější pedagogický myslitel té doby) poskytl žádaný filozoficko-psychologický základ.

Ostatně ve své přednášce o pedagogice z roku 1802 uvádí sám Herbart: „Rozlišujte především pedagogiku jako *vědu* od *umění výchovy*. Co je obsahem vědy? Systém teorémů, které

---

<sup>11</sup> ZUMR, Josef. *Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa: herbartismus a česká filosofie*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 1998, ISBN 80-7007-110-9, s. 14

uceleně pojednávají o podstatě věci, následky jsou odvozovány z příčin a příčiny vyplývají z principů. - Co je umění? Souhrn dovedností, které je nutno spojit, aby se dosáhlo určitého cíle. Věda tedy vyžaduje odvození teorémů z příčin, tj. filozofické uvažování. Umění naproti tomu vyžaduje konkrétní jednání, a to s ohledem na žádoucí výsledek, přičemž nelze upadnout do spekulací; přítomný okamžik volá o pomoc, je tu třeba zvládnout tisíce protichůdných reakcí.<sup>12</sup>

Zatímco jiná ontologická bádání končí v nekonečném vágním prostoru, kde může jejich diskurzům sekundovat jen hrstka vyvolených, mohla být Herbartova filozofie zakrátko použita k praktickému účelu pro pomoc širokým vrstvám. Přitom nevyžadovala žádné společenské převraty, a přece byla svým způsobem pokroková. V tom tkvěla také příčina jejího úspěchu.

Jaké jsou hlavní principy Herbartova učení? Herbart na psychologické rovině rozvíjí teorii akceptace nových podnětů jedincem a jejich adaptaci do současného chápání, a tento proces nazývá „harmonizací“. Člověk podle něj odstraňuje disharmonii - rozpor - mezi pojmy a naší zkušeností. Odstraňováním rozporů jsme přiváděni blíže skutečnosti; ale o ní nemáme jiných zpráv než to, co nám sdělují naše pojmy a zákony myšlení. Budou-li odstraněny rozpory, dosáhneme harmonie se skutečností. (Nahlédneme-li však Herbartovu filozofii dnešními - postmoderními - paradigmaty, ihned zpozorníme, neboť nám vyvstane jako nezadatelný fakt, že se zde skrývá Herbartův apriorní, ale nezávisle neprokazatelný předpoklad, že skutečnost je logická. Za tímto předpokladem vidíme pozůstatek myšlení velkých systémů 17. a 18. století, víru ve vystižení skutečnosti jednou velkou pravdou. To můžeme připustit i s vědomím toho, že Herbart jako vynikající matematik již použil pro nástin své teorie myšlení diferenciálního počtu. Mimochodem, podobný přístup k harmonizaci podnětů nacházíme - ovšem v ryze psychologickém podání - v Tolmanově teorii kognitivních map. Podle něj člověk v procesu poznání zapojuje nové zkušenosti do starého vzorce chápání a novými zkušenostmi jej tak neustále adaptuje.)

Pro Herbarta je pedagogickým cílem kromě pravdivého poznání skutečnosti především mravnost. V Obecné pedagogice uvádí Herbart již v roce 1806, že nezná „*výchovu bez*

---

<sup>12</sup> ADL-AMINI, Bijan, OELKERS, Jürgen a NEUMANN, Dieter. *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis: Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik*. Berlin: P. Haupt, 1979, s. 106

*vyučování, ale ani vyučování bez výchovy*“. Právě tento pojem „erziehende Unterricht“ („vychovávající vyučování“) je jedním z milníků Herbartova systému. „Výchova k charakteru osobnosti musí především působit na to, aby se chovanec vzdělával sám, jak volbou dobrého, tak odmítáním zlého.“<sup>13</sup>

Vstřebávání vhodně zvolených nových podnětů a idejí a proces jejich harmonizace považuje Herbart za vůdčí princip učení. Podporuje proto formální systém oprostěný od nežádoucích vlivů a rušivých podnětů, v němž se žák bude nejlépe adaptovat, a který poskytne nejlepší prostředí pro jeho mravní vývoj „od vrozeného egoismu k estetickému vnímání světa vůkol.“<sup>14</sup>

Na konci 19. století je však herbartismus podrobován stále silnější kritice a opouštěn. K tomu uvádí výstižně J. Zumr: „Jestliže herbartismus vděčil za vzestup své popularity v polovině 19. století do značné míry Herbartovým pedagogickým idejím, pak koncem téhož století a později se paradoxním způsobem opět pedagogika zapříčinila o jeho diskreditaci. ... Nesnášenlivost a dogmatické lpění herbartovských pedagogů na systému, který si zkonstruovali, vyprovokovaly marburského novokantovce Paula Natorpa k tomu, že ze svého stanoviska napadl v roce 1897 přímo filozofické základy Herbartovy pedagogiky a principiálně je odmítl: *Herbart nesplnil to, co se od dob Kanta a Pestalozziho požadovalo, pokud jde o teoretické základy pedagogiky; naopak, když se do tohoto úkolu vůbec podjal (totiž ve své Etice), úplně se minul cílem.*“<sup>15</sup>

V Čechách přispěl ke kritice a opouštění herbartismu nemalou měrou i ten fakt, že herbartismus byl vnímán jako oficiální trend rakouské, a tedy cizorodé, školské politiky.

### 3 Názorový vývoj G. A. Lindnera

Jako každý badatel, který se pouští do neprobádaných vod, i Lindner ve svém životě prokazuje velkou míru hledačství, poznávání a zkoušení nového, ale i opouštění starých cest.

---

<sup>13</sup> HERBART, Johann Friedrich, KYRÁŠEK, Jan a HOFMANN, Franz. *J. F. Herbart a jeho pedagogika*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977, s. 21

<sup>14</sup> ADL-AMINI, Bijan, OELKERS, Jürgen a NEUMANN, Dieter. *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis: Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik*. Berlin: P. Haupt, 1979, s. 16

<sup>15</sup> ZUMR, Josef. *Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa: herbartismus a česká filosofie*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 1998, 150 s. ISBN 80-7007-110-9, s. 15

Jaký byl ve stručnosti jeho názorový vývoj? V návaznosti na již zmíněný životopis jej lze rozdělit především do následujících období.

### 3.1 Studium a hledání životní cesty

Lindner byl v období dospívání díky své citlivosti konfrontován s typickými otázkami mládí, snad jen s větší silou než u jiných: pravda, upřímnost, čestnost jsou pro něj velice živé pojmy. Píše si deník, potřebuje vyjadřovat své prožitky a dojmy, pokouší se o básně, jak tehdy ostatně u mladých gymnasiánů nebylo neobvyklé. Lindner po velkém rozvažování zvolil za svou životní cestu kněžskou dráhu. Ze zápisů v jeho deníku plyne, jak toužil po upřímném životě a jak vážně chtěl zasvětit život Bohu. Přece jen však může pozorného čtenáře zarazit, že poslední prázdniny před nástupem do semináře hodlal „užít toho, co už pro něj nebude“ - cestovat, setkávat s přáteli, veselit se. Kněžské povolání vnímá jako do jisté míry tajemstvím zahalenou řeholi, nepřevládá u něj jednoznačné smíření se s tímto údělem. Zklamání, které v semináři prožije, je prvním velkým zlomem jeho idealistického vnímání světa, a podobné krize jej ostatně budou provázet v různých obdobích po celý život. Lindner musí opustit seminář, protože se odvážil nezávisle myslet – něco, co ani v tehdejší rakouské společnosti není žádoucí. Po dvou letech v semináři bere ukončení této životní etapy s určitou úlevou. Velkou pomocí ve vyrovnání se s touto situací mu byli rodiče, kteří mu tento krok nevyčítali a nenaléhali na něj. Lindner měl oprávněné obavy, zda opuštění semináře nebude mít pro něj nepříjemné následky v občanském životě, ale mj. i události let 1848, které způsobily odchod řady dalších ze semináře, napomohly k tomu, že se tak nestalo. Lindner si však poté ujasnil hlavní směrnice pro svůj život. Cílem života je pro něj nyní osobní blaženost člověka, kterou lze docílit jen na cestě mravnosti.

Během studií napsal několik úvah zejména teologických. Otázku vztahu k Bohu a víry řešil Lindner většinu svého života. V prvním období dospívá k tomu, že touha duše může být uspokojena jedině v Bohu, ke kterému ale postupně zaujímá postoj oscilující mezi deismem a vnitřním vztahem bez nutnosti instituce církve. Ostatně kritičnost k církvi, jejíž stav nahlédl zevnitř, a následky jeho nekonvenčních až kritických postojů k ní, jej bude v nějaké formě provázet po celý život. Náboženství se mu v dalším životě stává spíše vyznáním nejvyšších mravních hodnot, něčím, co je sice pro lidstvo mravně žádoucí, ale spíš než objektivní fakt

jsou to ušlechtilé morální principy. Lindnerovi postupně nahrazuje místo víry v životě věda, tato „průvodní hvězda po cestách životních, když ostatní světélka víry, ba i lásky vyhasla.“<sup>16</sup>

### 3.2 První pedagogické zkušenosti (1850-1855)

Lindner pobyl na svých prvních učitelských místech v Rychnově nad Kněžnou a Jičíně. V Rychnově se rychle vpravil do učitelských povinností a podle dopisů matce se za katedrou cítil ve svém živlu. Rodiče žáků jej chválili. Avšak nenacházel zde spřízněnou duši, zdejší poměry jsou mu ve srovnání s dosavadní zkušeností z Prahy příliš „malé“. Proto velmi uvítal přeložení na osmileté gymnázium do Jičína. Zde se kromě výuky odborných předmětů podílel na zavedení tělesné výchovy, k čemuž cituje ze školní zprávy J. Král: „Uzavřelo zdejší professorstvo za návrhem profesorů G. Lindnera a K. Jandy, zasaditi se o zavedení ústavu gymnastického na zdejším učilišti. Ředitelství gymnasiální oznámilo ihned své uzavření vysoké vládě, která podniknutí toto schváliti nemeškala. ... Žáci byli dle povahy tělesné na šest tříd rozděleni, z nichžto každá týhodně dvakrát po hodině cvičení odbývala, tak že každodenně (vyjma neděli) od 6-8 hodin z večera se cvičilo. Návod k cvičení a dohlídku převzal suppl. prof. Lindner, k němužto se co dozorcí a pořadatelové professorové K. Janda a A.V. Maloch přidružili. Výsledky těchto cvičení, ačkoli po krátký čas odbývaných, byly takové, že obecnstvu bohdá zřejmý důkaz podají, kterak tělocvik nejen k utužení zdraví, k zmohutnění těla a k orthopaedickému vyvinutí oudů jeho, nýbrž i ke vzbuzení větší čilosti a pružnosti ducha směřuje.“<sup>17</sup>

Tato na pohled nevýznamná (a nefilozofická) epizoda vypovídá o Lindnerovi mnohé: byl totiž člověkem nestrnulým, otevřeným pro nové myšlenky, reformátor, který své přesvědčení aktivně prosazoval v praxi. Ovšem narušovat setrvalý stav znamenalo mnohde i narážet a získávat osobní nepřátele, což Lindnera provázelo prakticky na každém jeho působišti. Několikrát čelil kárným řízením. Lindner byl přitom citlivým člověkem, kterého tyto střety musely osobně poznamenávat. Jak si později všímali jeho spolupracovníci, ve stáří se mu zračily ve tváři vrásky životních zápasů až určité zlomenosti. Co jej rovněž na každém působišti provází, je po určité době zklamání a malomyslnost, což jistě souvisí s jeho celkovou neusazeností, s touhou stále objevovat nové. Tyto vlastnosti však rozhodně nepřispívaly k stabilitě jeho postavení; učitelské posty byly v té době obsazovány školským

<sup>16</sup> KRÁL, Josef. *Gustav Adolf Lindner. Život a filozofie*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1929, s. 25

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 32



úřadem ve Vídni a učitelé podléhali silné společenské kontrole. Lindner si v Jičíně poznamenává do svého deníku charakteristické výpovědi: „Uvázán jsem v odpovědnosti ouřadu svého, zapřažen v mnohohodinnou denní práci, postaven uprostřed poměrů, které se namnoze neshodují se způsobem mého myšlení...Bylo mi právě nyní, co se supplementem na gymnaziu Jičínském píšu, dáno, zakusiti též odpočinku „v chladu palem mírošumných“ a vyznati se musím, že mi potýkání se a boj větším byly pramenem blaha než ochabující činnost, již jsem právě zakusil. ... Udavačstvo rozsápje tlamu svou na mne, aby mne udánilo; avšak nedočkavostí svou stává se mi bezděky dobrodincem velikým, an mi podává důtklivé promemoria pro časy budoucí. Ještě jsou myšlenky svobodné a s nimi musím uvyknout obcovati. Společnost nynější ve svých náčelných osobách je skrz na skrz protkána špatností, a živěji než dříve nahlížím, že mezi mnou a jí není žádného svazku. Ze všech stran se na mne zrada dívá, z každého křoví ouklady číhají. Vyzuta ze všech vyšších myšlenek slouží ta chátra pomíjejícím mocnostem, jsouc příliš vysílena, než aby se vzmohla k něčemu vyššímu.“<sup>18</sup>

Celkově na nás ze svých zápisů dýchá Lindner jako idealista, rozervaný mezi cílem a činy, mezi tlakem nízkosti okolí a touhou po vzletu k vyšším idejím. V maloměstském prostředí nenachází příliš opory ani přátel a snadno upadá do kritiky a skepse. Uzavírá se do určité vnitřní samoty a východisko začíná vidět v práci.

Na konci jičínského pobytu byl Lindner obviněn ze špatného vlivu na žáky v náboženských otázkách a přeložen na německé gymnázium do Celje v Dolním Štýrsku. Taková přeložení, zejména na jih, nebývala v Rakousku ničím neobvyklým; ostatně s ním byl do Gorice přeložen i další profesor z Jičína. Lindner se pokusil hájit proti nařčením, ale zároveň je zřejmé, že toto přeložení bral jako určité vysvobození z poměrů, které ho svou malostí tísnily. Od budoucnosti očekával větší věci.

### 3.3 Počátky vědecké a literární práce (1855-1871)

Do období pobytu v Celji spadají Lindnerovy počátky vědecké a literární práce. Píše učebnici psychologie, k níž mu skýtá podněty Herbart. Tvoří básně a pokouší se i o drama. Po několika měsících v Celji je však naplněn neklidem a zklamáním, cítí u sebe nerozhodnost a nepraktičnost. Znovu si uvědomuje svou roztržštěnost do mnoha směrů a neví, co by vyvolil.

---

<sup>18</sup> KRÁL, Josef. *Gustav Adolf Lindner. Život a filozofie*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1929, s. 34-35

Chce se věnovat vědě, na druhé straně filozofii a politice, ale i literatuře a poezii. Do svého deníku si zaznamenává: „Kéž bych se jenom jednomu z těchto směrů mohl odevzdat! Bloudím, hledám, a přece nenalézám“.<sup>19</sup>

Zprvu vyučoval podle předepsaných učebnic, ale jeho dvě učebnice, které napsal, byly školskou komisí ve Vídni schváleny k vyučování na gymnáziích: „Lehrbuch der empirischen Psychologie“ (1858) a „Lehrbuch der formalen Logik“ (1861). Nutno podotknout, že k první z nich se objevily i kritiky, např. Dr. Anton von Leclair jí věnoval 30ti stránkový spis.<sup>20</sup>

O tom, jak prožíval nelehké okolnosti svého údělu, ale i o východiscích, která z nich nalézal, svědčí záznam z jeho deníku: „Tři věci potřebuje člověk v životě: za první rezignaci, za druhé rezignaci, za třetí rezignaci. Zhroutí-li se všechny iluze našeho života, je to také zisk.“<sup>21</sup>

Zajímavá je jedna z jeho úvah o nesmrtnosti: „V přírodě není plýtvání. Proto je nemyslitelné, aby výsledky vzdělání, kterých se docílilo v lidské duši během pozemského života, byly zničeny fyzickou smrtí. Toto je hlavní důvod pro nesmrtnost.“<sup>22</sup>

Za pobytu v Celji Lindner uveřejňuje v časopise Tagespost několik německy psaných románů a novel, motivem jejichž napsání byla zřejmě finanční potřeba. Jak plyne z jeho deníků, jeho rodina prožívala poměrně často finanční tíseň. Ačkoli si Lindner v Celji vybudoval šťastný domov, táhla ho odtud pryč touha po kulturnějším prostředí, po vědě a vědeckém bádání. Po prvních žádostech o přeložení pochopil, že jediná cesta z Celje vede přes povýšení, které však zatím nebylo reálné. Píše proto rodičům: „Povýšení jest nemožné, dokud stojí v čele úřadů jisté osoby. Musíme tedy míti zatím strpení.“<sup>23</sup> Vzhledem k politickému dění v Rakousku však postupně začínal mít strach, že dojde-li k uskutečnění federalizace, mohl by ve Štýrsku zůstat už navždy. Proto stále intenzivněji žádá o přeložení z Celje. Nakonec byla jeho žádost vyslyšena a v říjnu 1871 byl jmenován ředitelem reálného gymnázia v Prachaticích.

K jeho odchodu z Celje napsal tehdy charakteristicky Tagespost: „Jest starobylá zásada rakouské byrokracie, že více respektuje poddanou prostřednost než vysoko usilující mysl vědeckého badatele. A šlechetné a vysoké snahy měl profesor Lindner, a právě proto mstily se

<sup>19</sup> UHER, Jan. *Gustav Adolf Lindner ve světle svých deníků: (příspěvek k životopisu)*. Praha: Dědictví Komenského, 1928, s. 11

<sup>20</sup> LECLAIR, Anton. *Kritische Beiträge zur Kategorienlehre Kants. Mit einem Anhang: Kritische Bemerkungen zu G.A. Lindner's Lehrbuch der empirischen Psychologie*. Praha: F. Temský, 1877

<sup>21</sup> UHER, Jan. *Gustav Adolf Lindner ve světle svých deníků: (příspěvek k životopisu)*. Praha: Dědictví Komenského, 1928, s. 100

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 13

<sup>23</sup> KRÁL, Josef. *Gustav Adolf Lindner. Život a filozofie*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1929, s. 70

na něm průměrná domýšlivost a nesnesitelně slabé mozky, které se vždy cítí uráženy duševní převahou.“<sup>24</sup>

### 3.4 Vrcholné období - na semináři v Kutné Hoře (1871-1882)

Prachatice se Lindnerovi nakonec staly jen přechodnou stanicí. Byl šťasten, že je zpátky v Čechách, ale brzy byl (ovšemže) i v Prachaticích nespokojen. Narazil na místní provinční poměry, německé reálné gymnázium mělo navíc velmi slabou návštěvnost (v roce Lindnerova působení zde studovalo jen 73 žáků). Lindner zde učil mj. matematiku, geometrii, ale uplatnit svůj rozhled v humanitních oborech nemohl. Proto opět žádá o přeložení, ale jeho žádost o místo ředitele do Českých Budějovic byla zamítnuta s odůvodněním, že „neumí dost dobře česky“. Vzhledem k tomu, že Lindner byl již uznávaný pedagog, autor knih a učebnic, které se používaly na většině gymnázií v Rakousku a který chtěl své síly věnovat svému národu, působily na něj tyto malicherné důvody velmi deprimujícím. Nakonec však dosáhl svého a 14. září 1872 byl jmenován ředitelem učitelského ústavu v Kutné Hoře.

Kutnohorské pedagogium bylo otevřeno v roce 1870, aby pomohlo vychovat české učitele a doplnit jejich nedostatek na školách. Lindner zde jako ředitel řídil především rozpravy studentů o jejich hospitacích ve cvičné škole. Na to navazovaly rozpravy o událostech minulého školního týdne a jejich analýza, tak aby budoucí učitelé získali co nejvíce praktických zkušeností před nástupem do školy. Jako novinku zde Lindner zavedl širokou diskuzní platformu konferenčního typu, kdy každý mohl přispívat, účastnit se diskuze, hájit svá stanoviska či pokládat otázky z pléna. Teprve na závěr dodával stanovisko vedoucí učitel a Lindner jako ředitel. Tyto „parlamentní diskuze“ dosvědčují, jak byl Lindner nesvázan formami a jak byl jako pedagog liberální; chtěl, aby každý student nabyl osobního přesvědčení o svém problému, a ne jen odříkal, co se od něj požaduje. Účastníci těchto diskuzí se později shodovali v tom, že Lindner prokazoval při těchto poradách velkou myšlenkovou originalitu a didaktickou profesionalitu.

V Kutné Hoře dospívá Lindner k myšlenkovým vrcholům svého pedagogického působení. Vydává učebnice pro seminář, ale i dalekosáhlejší vědecká pedagogická pojednání. Mezi nimi zaujímá významné místo edice „Paedagogische Klassiker“, v níž, věren své zásadě, že dějiny výchovy jsou dějinami idejí, chtěl seznámit zejména odbornou veřejnost s největšími

---

<sup>24</sup> DENÍK TAGESPOST r. 1871. In KRÁL, Josef. *Gustav Adolf Lindner. Život a filozofie*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1929, s. 73

osobnostmi dějin pedagogiky. V edici, která vycházela ve vydavatelství „Pichler's Witwe und Sohn“ ve Vídni, postavil na první místo Jana Ámose Komenského. Publikuje jeho obsáhlý životopis a překládá do němčiny jeho Velkou didaktiku. K překladu připojil řadu poznámek, v nichž objasnil nejasná místa, vysvětlil význam osobností uváděných ve spise. Zajímavá jsou především místa, kde Lindner poukazuje na stěžejní myšlenky Komenského, jako názornost, dostupnost vzdělání pro všechny atd. Lindner kladl důraz i na filozofickou stránku Komenského děl, spojuje ji s jeho obtížným životem, pronásledovaným pro víru.

Jedním z nejvýznamnějších Lindnerových počínů bylo založení odborného pedagogického měsíčníku Paedagogium v roce 1879. Časopis byl věnován výhradně „vychovatelským účelům“. Měl se stát především platformou pro výměnu názorů a zkušeností z oblasti didaktiky, školské organizace obecných a středních škol, ale i souvislosti didaktiky s kulturou, na což kladl Lindner nemalý důraz. Výchova má podle něj v Herbartově duchu napomáhat pravou osvětou k přemožení individuálního sobectví, k mravnímu pokroku lidstva a vlastenectví, jehož nositelem je národní učitel. Lindnerovi se podařilo v časopise soustředit tehdejší čelné vědecké pracovníky, jako byl J. Durdík, F. X. Procházka a další. Mezi přispěvateli se mj. objevuje i T. G. Masaryk. Články si zachovávaly vysokou odbornou úroveň a seznamovaly čtenáře s domácími i cizími pedagogickými myšlenkami (od autorů jako Spencer, Darwin, Mill, Rousseau atd.).

Osud Lindnerova angažmá v časopisu Paedagogium byl však charakteristický a dokumentuje jeho složitou povahu. Již ve třetím roce existence časopisu se Lindner pro neshody s vydavatelem Urbánkem nejen vzdal místa v redakci, ale zcela do něj přestal přispívat. Časopis postupně ztrácel svou pedagogickou úroveň až zanikl, a po 9 letech se nakonec změnil v „Paedagogické rozhledy“.

V Kutné Hoře stihl Lindner napsat jednu ze svých stěžejních prací, a to „Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens“ (česky: „Encyklopedická příručka výchovy se zvláštním zaměřením na národní školství“). Kniha je encyklopedií pedagogických pojmů. Byla poprvé vydána v r. 1883, je psána švabachem a nebyla dosud přeložena do češtiny. Zajímavá jsou zde především hesla vztahující se k sociální pedagogice (cituji z nich v 6. kapitole). Encyklopedie obsahuje též podrobné životopisy slavných osobností pedagogiky. Výklady jednotlivých hesel se obecně nesou v herbartovském duchu. Z encyklopedie vyplývá, že Lindner dozrál *k náhledu na*

*pedagogiku jako na nástroj řešení sociální otázky*. Dílo bylo velmi rychle rozebráno a bylo nutno pořídit druhé a třetí vydání.

V souvislosti s německy psanými díly však Lindnerovi vyvstal v Čechách, které právě prožívaly své národní obrození, nový problém. Byl napadán za to, že je „odrodilcem“, protože píše německy. Lindner se snažil doučit češtině a zapojit se do národního hnutí – nikoli jako nacionalista, ale jako ten, kdo si váží vlastního národa, řeči a jeho dědictví; na druhé straně pro něj odbornost byla vždy důležitější než národnost, což u mnohých protagonistů českého obrození nebyl právě ceněný postoj. Lindnerova snaha počestit se zase narazila u Němců - ti mu na oplátku vytýkali, že přešel na české školy.

Ale zdaleka největší útoky na Lindnera přišly ze strany církve. Lindner se dostal pod palbu katolického časopisu Školník za to, že žádal, aby výchova povznášela náboženské náhledy chovanců na stanovisko „pokročilejší a osvícenější části národa.“ List měl ovšem za to, že cílem výchovy musí být povznesení chovanců na stanovisko katolické. Vždyť kdo by si osoboval právo hodnotit, která část národa je vlastně ta osvícenější? V následujících polemikách s časopisem je zřejmé, že Lindner se ve svých postojích k náboženství postupně dostal na pozice agnosticizmu a snad až ateizmu, byť to sám takto otevřeně neformuloval. Náboženská víra pro něj po většinu aktivního života sice stále ještě byla nejvyšší motivací k morálce a vyšším hodnotám, ale i ten, kdo nemá víru, má však morálku, byl hoden stejné úcty. Lindner však nesnášel názorovou omezenost teoretického a praktického katolictví (je zjevné, že považoval klasickou katolickou zbožnost za omezující faktor rozvoje osobnosti), se kterou měl osobní zkušenost ze semináře. A s rezolutním odporem se stavěl proti jezuitskému vlivu na školství, které bylo v tehdejší Evropě ještě stále realitou. Ostatně, hned v úvodním čísle svého nového časopisu Paedagogium se do jezuitů bojovně pustil v článku „Zápas o školu“, jehož ostrý tón dokládá, že pozdější odpor katolické církve proti Lindnerovi rozhodně nebyl omylem:

„Důkazem nejzřejmějším, jakou důležitost má v životě národů vyučování veřejné, jest „zápas o školu“, jenž se nyní v rozličných kulturních zemích připravuje; tak v Belgii, ve Francii, v Německu – zdali i u nás, nelze v tomto okamžiku rozhodnouti.

Politické strany – zde liberalismus, onde ultramontanismus – chtějí se zmocnit školy. Tento zápas o školu vzplanul nejmocněji v Belgii. Belgie dosáhla konečně liberálního svého zákona vyučovacího; král Leopold II., na nějž strana zpátečnická byla počítala, schválil proti nadání

zákon tento. V den jeho publikace, 10. července, vyšly klerikální listy s černou obrubou, a demonstrace proti němu sahaly až k útokům na život králův, jichžto původ se hledal v klášteře Jezovitův.

I Francie má již nový svůj zákon školní, který po velmi bouřlivých debatách přijat byl v sněmovně poslanců. Sensační řeč, kterou měl proti Jezovitům poslanec Pavel Bert, rozhodla o osudě tohoto zákona, který vylučuje jisté řeholní korporace z veřejného vyučování.<sup>25</sup>

Pokud šlo o zmíněný útok časopisu Školník, Lindner na něj dal pádnou odpověď, což však mělo za následek další osočování, proto se Lindner proti časopisu poměrně ostře vymezil a žádal jej, aby ho konečně nechal na pokoji. Za několik měsíců poté se však do Lindnera pustil jiný list „Čech“ a s hanlivým příděchem ho nazval „ateistou“. Varoval před nebezpečím, které Lindner znamená pro české školství. Doslova doporučoval, aby jej vláda při nejbližší příležitosti z učitelského ústavu povýšila za profesora filozofie na nějakou univerzitu, jinak „budou naše národní školy zaplaveny samými darwinistickými veleduchy.“<sup>26</sup>

O tom, jak se Lindner v Čechách cítil a jak složitou osobností byl, vypovídá i to, že už po čtyřech letech na ústavu v Kutné Hoře žádal vytrvale o přeložení – ovšem mimo Čechy (do Štýrského Hradce, Vídně, Lince). Ze studia jeho životopisu vyplývá, že Lindner bohužel míval příliš jasné a vysoké představy o tom, jak by věci měly být, a obtížně se srovnával s realitou. Je také zjevné, že se vůči okolí nechoval vždy takticky a neuměl skrýt svou intelektuální převahu. Ani jeho finanční situace nebyla většinou růžová a rodina trpěla nedostatkem. To vše se podepsalo na jeho zdraví, které bylo v důsledku pracovního, ale zejména nervového vyčerpání nalomeno, a od druhé poloviny 70. let musel Lindner absolvovat několik dvou- až tříměsíčních přestávek na zotavenou v alpských zemích. Nikdy se pak již zcela neuzdravil.

### **3.5 Završení celoživotní práce – profesorem na Pražské univerzitě (1882-1887)**

Po rozdělení pražské univerzity na německou a českou část v roce 1882 byl G. A. Lindner ustanoven řádným profesorem filozofie a pedagogiky na její české větvi. Ačkoli Kutnou Horu

<sup>25</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Zápas o školu*. In *Paedagogium: měsíčník vychovatelský*. Praha: F.A. Urbánek, 1879-1887, 1. ročník, s. 32

<sup>26</sup> ČASOPIS Čech, 13. srpna 1880. In UHER, Jan. *Gustav Adolf Lindner ve světle svých deníků (příspěvek k životopisu)*. Praha: Dědictví Komenského, 1928, s. 106/7

opouštěl s určitým patosem, protože zde konečně našel své místo, skutečné uplatnění, univerzita přece představovala novou výzvu, nejvyšší možné postavení a možnost svobodného předávání nashromážděného vědění. Osud mu tak daroval za blízkého spolupracovníka i T. G. Masaryka, který byl na stejnou fakultu povolán v témže roce. Lindner zde přednáší pedagogiku, psychologii, logiku, noetiku, etiku a dějiny pedagogiky. Řídil zde také pedagogický seminář. Jeho přednášky byly vesměs velmi oblíbené a byl zván přednášet i mimo univerzitu, z čehož vznikly některé spisy (Veřejná mravnost a škola, Herbert Spencer, O vývoji ducha na základě mluvy atd.). Lindner v tomto období razil „tradici spolupráce profesorů filozofie a pedagogiky s učitelstvem zejména škol národních.“<sup>27</sup> Do jeho přednášek záhy pronikají nové vlivy, zejména stále silnější evoluční pohledy a Spencerův organistický přístup. Je to zřejmé z projevů pronesených na půdě univerzity, jakož i díla, které mělo být souhrnem jeho pedagogických názorů a které vyšlo teprve po jeho smrti, „Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“.

Ale nebyl by to Lindner, kdyby si do dvou let i zde nevytvořil odpůrce. Když byl navržen za řádného člena Královské společnosti nauk, postavil se proti tomu profesor Loewe, který ho před lety sám navrhoval na univerzitu, s tím, že kdyby Lindnera přijali, on by Společnost opustil. Důvodem byl Lindnerův článek o nesmrtelnosti (v Lindnerově podání ovšem smrtelnosti) lidského ducha. Lindner kvůli tomu do Společnosti nakonec opravdu přijat nebyl. O dva roky později pak vydali autoři Zoubek a Durdík vlastní „Encyklopedii paedagogickou“, evidentně jako konkurenci jeho německému dílu.<sup>28</sup>

Z Lindnerovy publikační činnosti tohoto období lze vyzdvihnout především dílo „Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“. Lindner ji nestihl plně dokončit a vydání se musel ujmout jeho žák J. Klíka. Jde o stěžejní dílo, které uceleně shrnuje jeho pedagogické názory.

Jak zmiňují jeho současníci, Lindner na univerzitě působil již poněkud zesláblým a vyčerpaným dojmem člověka „se stopami utrpení v bledé, ušlechtilé tváři“<sup>29</sup>. Prodělal záchvat mrtvice, ale stále se snažil vykonávat své povinnosti. 16. října 1887 náhle zemřel.

---

<sup>27</sup> KRÁL, Josef. *Gustav Adolf Lindner: Život a filozofie*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1929, s. 87

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 87-88

<sup>29</sup> NOVÁK, Josef. *G. A. Lindner*. Praha: Unie, 1941, s. 37

## 4 G. A. Lindner – jeden z největších českých pedagogů a jeho nejvýznamnější díla

Gustav Adolf Lindner bezesporu patří mezi nejvýznamnější postavy české pedagogiky. Především svým neutuchajícím, bojovným záplem pro objevování nových cest a principů vytyčil cestu pro další generace pedagogů. Jeho pronikavé myšlení však bylo doplněno i poctivou snahou o vyzkoušení a uplatnění nalezených principů ve školské praxi. Je třeba ocenit, že Lindner nezůstal vědcem odtrženým od reality, nýbrž si na gymnáziích v Čechách a Celji prakticky vyzkoušel, co hlásal, čímž také jeho slova dostávala patřičnou váhu. Později mohl takto nabyté poznatky předávat dalším generacím pedagogů. Jako každý velký myslitel ovšem vzbuzoval odpor mnohých, kteří povětšinou nedosahovali jeho odborné a intelektuální výše. Častokrát byl odpůrci hanlivě nazýván eklektikem, hlasatelem cizích myšlenek, a to zejména pro jeho příklon k Herbartovi. Do jisté míry se toto osočení může zdát pravdivé, ale na druhé straně je třeba rozlišovat mezi těmi, kteří vlastní názor nemají, protože jej jednoduše nejsou schopni zaujmout, a velikány ducha, kteří si jsou vědomi toho, že je užitečnější uzнат pravdy, které je převyšují a stát se jejich hlasateli, než se za každou cenu snažit prosadit průměrné myšlenky vlastní. Lindner byl ustavičný hledač, objevovatel nového, které však dokázal zasazovat do starých rámců. Ve svém hledání byl mimořádně poctivý a důsledný. Jeho knihy prozrazují vysokou odbornost, erudici, znalost problematiky, ale též celoživotní, neustálou práci sama na sobě.

Lindner zastával podobné pedagogické principy, které už před ním nastínil J. A. Komenský – názornost, postup od známého k neznámému, blízkého ke vzdálenému. Usiloval o to, aby žák vyučování „neprotrpěl“, nýbrž skutečně si z něj něco odnesl. Jeho současníci považují jeho práci a přístup k žákům za vynikající ukázkou učitelské práce. V čem byl Lindner v našich podmínkách novátorský, je jeho psychologizující přístup k pedagogické problematice, tedy cesta, kterou mu nastínil Herbart. Ostatně v té době rychle se rozvíjející psychologie stála vždy v popředí Lindnerova zájmu. Stejně jako Herbart hledal rámeč, v němž se bude moci chovanec nejlépe rozvíjet k uplatnění psychických sil, k tvořivosti, ale především mravnosti. K tomu byl v první fázi svého života veden dobou i náboženským přesvědčením. Na sklonku života, s tím, jak se v jeho učení stále více objevují důrazy evoluce a organické sociologie, se jeho důrazy v cíli výchovy přesouvají k zapojení jedince do společnosti. Jistě k tomu napomohlo i národní hnutí 2. poloviny 19. století a intenzivní diskuze o národu, jeho historii, současnosti a budoucnosti nahlížené v konceptu celku, „těla“. Romantismus, v němž měl



doposud střed jedinec, byl opouštěn ve prospěch smýšlení, kde člověk měl svůj smysl jako součást celku, národa.

V Lindnerově posledním období je proto patrný silný příklon k darwinismu a Spencerovi. Není divu - prudký rozvoj přírodních věd v 19. století vedl k uplatnění objevených zákonů na společnost a rozvoji sociologie jako vědního oboru. Lidstvo bylo posedlé budoucností, o níž se zdálo, že věda bude nakonec schopna odpovědět na každou otázku, vyřešit každý problém jak technický, tak společenský. Lindner stále častěji hovoří o evoluci, jejíž principy přenáší z přírody na společnost a aplikuje je nově rovněž v pedagogice. V tomto duchu o něm píše i J. Černý ve sborníku na jeho památku: „Leč právě proto, že tak svědomitě dbal vědeckého pokroku pravdy, nezůstal ustrnule lpěti na stanovisku filozofie Herbartovy, ale pokračoval s rozvojem pozitivních věd dále, přizpůsobiv názor svůj evolučnímu naturalismu Spencerovu, avšak ne do extrému, kde ztrácel by se měkký, citový nádech přirozeného humanismu. Ani nevím, jak bych určitěji vyjádřil jeho nejposlednější fázi vývoje, než když řeknu, že zaujal střední směr mezi poněkud materialističtějším Spencerem a mezi krajně idealistickým a poněkud mystickým Tolstým.“<sup>30</sup>

Lindner ve svém pozdním období stále zůstává přesvědčeným herbartistou, ale nyní principy herbartismu kombinuje s evolučními myšlenkami (jak na rovině onto-, tak fylogenetické) a vytváří pozoruhodnou syntézu obojího.

K bližšímu seznámení s pedagogickým odkazem G. A. Lindnera je nutné otevřít jeho nejvýznamnější díla. Jako autor je podepsán pod desítkami knih, učebnic a pojednání, z nichž za zmínku stojí zejména následující:

### **Allgemeine Erziehungslehre a Allgemeine Unterrichtslehre**

Jedná se o první učebnice pedagogiky v rakouské monarchii (první vydání 1877, resp. 1878), které byly záhy přeloženy do řady jazyků (v češtině vyšly jako „Obecné vychovatelství“ a „Obecné vyučování“). Učebnice je strukturována tak, že osvětluje základní, zejména didaktické pojmy; didaktiku zde Lindner pokládá za hlavní část pedagogiky. Základní koncepce jsou odvozeny z Herbart, především teorie představ, přičemž Herbart je v didaktické oblasti pravidelně doplňován Komenským, hlavně v oblasti vzbuzení zájmu žáka

---

<sup>30</sup> ČERNÝ, Jan. *Devisa Lindnerova*. In *Památce našeho učitele, přítele a miláčka Dr. G.A. Lindnera 1828-1887: almanach v upomínku na učitelský sjezd v Kutné Hoře v srpnu 1897*. Praha: Učitelský dům, 1897, s. 3

o vyučování. V Herbartově duchu má být každé vyučování zároveň výchovou. Lindner však oproti ortodoxnímu herbartismu doplňuje myšlenku formování charakteru o prvky vlivu prostředí, tj. výchovou v rodině, ve škole, mimo školu, hovoří o výchově „společností jako celkem“.<sup>31</sup> Systematicky hodnotí vývoj chovance z hlediska působení okolí a přírody. V pojetí pedagogické teleologie jednoznačně dominuje mravní profil chovance. Jako moderní novum lze hodnotit Lindnerovu snahu o zavádění tělesné výchovy jako pevnou součást osnov. V duchu herbartismu je Lindnerovi prvním prostředkem výchovy rozkaz.

### Ediční řada Klasikové pedagogiky

Vydáním pojednání o velikánech pedagogické historie pověřilo Lindnera vídeňské nakladatelství (Pädagogischer Verlag von Pichlers Witwe und Sohn). Lindner zde zpracoval pojednání o významných pedagozích, zejména reformátorech. Mezi nimi zaujímal nejvýznamnější místo Jan Ámos Komenský, kterému Lindner věnoval první svazek této velkolepé edice. Studii o Komenském napsal Lindner záměrně německy, aby propagoval Komenského dílo v německém prostoru. Lindner nazýval Komenského „apoštolem“ a „mužem touhy“ a vracel se k němu celý život jako k prameni poznání a nepřekonanému otci moderní didaktiky, přičemž je v jeho příklonu cítit silný citový vztah, zřejmě i kvůli podobnosti jejich osudů. Komenského však zde představuje i jako filozofa a pansofického myslitele.

Druhý svazek edice věnoval Lindner Helvétiovi jako významnému činiteli předrevoluční Francie. Souvisí to jistě s již naznačeným Lindnerovým názorovým vývojem, že vybral právě Helvétia, který byl znám svým silně protináboženským, proticírkevním a materialistickým postojem. Helvétius však mj. podtrhuje vliv společnosti na utváření jedince a rovněž řeší otázky zákonodárství novodobého státu ve vztahu ke vzdělání, což Lindnera jistě zaujalo jako sociologa. Helvétius mu byl jistě inspirací pro další úvahy v oblasti sociální pedagogiky. Právě jejich aplikace Lindnerovi pomohla překonávat (nebo alespoň) obohacovat původní Herbartovo pojetí, zaměřené daleko úžeji na jedince.

V dalších svazcích edice vyšla pojednání např. o Pestalozzím, Diesterwegovi, Quintiliánovi, Fröbelovi, Fichtem a dalším.

---

<sup>31</sup> CACH, Josef. *Gustav Adolf Lindner*. Praha: Univerzita Karlova, 1990, s. 29

## Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens

„Encyklopedická příručka výchovy se zvláštním zaměřením na národní školství“ (poprvé vydána roku 1882) je spolu s „Paedagogikou podle nauky o vývoji“ vrcholným Lindnerovým dílem. Autor v knize systematicky srovnává historické výklady otců pedagogiky s nejnovějšími poznatky z oblasti psychologie a sociologie. Za základ staví německou pedagogiku reprezentovanou Herbartem, Fröbelem a Diesterwegem, velký význam přikládá Pestalozzimu, z ruské pedagogiky vyzdvihuje Ušinského. Encyklopedie je jedním z Lindnerových děl, ve kterém se nejvíc dotýká pedagogiky sociální. Vždyť už v předmluvě uvádí:

„Mezi veřejným úsilím a duchovními zápasy, které provázejí dnešní společenský život, vystupuje zřetelně zájem pedagogický. Vědomí, že vykoupení člověka ze sociální bíd v sobě zahrnuje pedagogický problém, jehož řešení se nenajde na bojištích nebo v pouličních nepokojích, nýbrž skrze vhodné společenské instituce – vědomí, které tanulo na mysli Pestalozzimu, když pužen láskou k bližním zanechal teologických a právnických studií a pronesl důležitá slova: „Chci se stát kantorem!“ – toto vědomí si počíná pomalu razit cestu a nabírá formu jasného přesvědčení. Tvrzení, že národy mají takovou vládu, jaké jsou hodny, a že by bylo bláznovství dát jim vyšší míru společenského sebeurčení, než jaké jsou schopny podle stupně svého vývoje snést, leží před naším zrakem zcela jasně a je stejně dobře dotvrzováno děním v Rusku a Bulharsku jako v kulturních evropských státech. Osvobodit lidstvo z hany a okovů, bíd a nedostatku znamená osvětit je, učinit je lepším, „vychovat“ je. Tak se velká společenská otázka současnosti stává vskutku problémem **pedagogickým**.“<sup>32</sup>

Encyklopedie se stala první pedagogickou encyklopedií v monarchii a znamenala ucelený nástin Lindnerova pedagogického konceptu. Právě zde se silně ozývají sociálně-pedagogické myšlenky. Autor chce „velkou sociální otázku současnosti“ řešit ve smyslu díla Komenského a Pestalozziho „ne pouličními boji a bitvami armád“, ale přestavbou lidového vzdělání a osvěty. Sociální a třídní problémy jsou u Lindnera problémy pedagogickými. Školu je

---

<sup>32</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Wien: Verlag von A.Pichler's Witwe und Sohn, 1891, předmluva, překlad autor

podle Lindnera nutno neutralizovat, tj. vymanit ji z vlivu církve, zpátečnické politiky států a společenských krizí.<sup>33</sup>

Lindner věnuje velkou část encyklopedie pomocným vědám, včetně lékařství; zásadní je mu aspekt fyziologie vyšší nervové činnosti a vznik společenského vědomí („gesellschaftliche Bewusstsein“). Pedagogika podle něj zdůrazňuje shodu s kulturou, mění se skutečnosti sociálního a veřejného vědomí podstatně mění také skutečnosti výchovného procesu. Snahy o nerespektování těchto jevů jsou základním omylem pedagogiky. Pokud jsou uchopeny filozoficky, dostáváme se **k pojetí sociální pedagogiky**. Ta byla podle Lindnera „pěstována od starověku všemi vynikajícími představiteli lidstva, proroky a apoštoly, filozofy a básníky, státníky a zákonodárci. Jako obor vědeckého bádání tato sociální pedagogika staví na sociální psychologii, jež je v počátcích budoucího velkého rozmachu společenského poslání.“<sup>34</sup>

Za velmi zajímavá lze z dnešního pohledu považovat hesla o stavu školství v různých státech Evropy, Asie a Ameriky, čímž Lindner obohatil dobovou komparativní pedagogiku.

Ač byla encyklopedie psána německy, Lindner jí položil základ české pedagogické terminologii. Velký význam má toto dílo z hlediska snahy o vytvoření pedagogického systému v našich zemích.

*(Další úryvky z Encyklopedie jsou uvedeny v kapitole o Lindnerově sociálně pedagogickém odkazu.)*

### **Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním**

Publikace, kterou Lindner připravoval k vydání v posledních letech svého života, byla koncipována jako první vysokoškolská příručka pedagogiky v českých zemích. Fakticky však vyšla až rok po smrti autora (1888), kdy ji k vydání připravil Lindnerův žák J. Klika. Přistoupil k jeho odkazu s velkou úctou a k Lindnerově rukopisu přidal jen nejnutnější úpravy.

Knih, která shrnuje Lindnerovy pedagogické názory na konci jeho životní cesty a je tedy skutečným završením jeho celoživotního hledání, se ještě silněji než kdy předtím obrací k evolučním principům, čímž podle mnohých založil Lindner zcela novou školu v české pedagogice. Lindner zde zachovává členění pedagogiky na systematickou a historickou,

<sup>33</sup> CACH, Josef. *Gustav Adolf Lindner*. Praha: Univerzita Karlova, 1990, s. 38

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 39

přičemž první dále dělí na pedagogiku filozofickou a praktickou. Více než u jiných autorů i doposud Lindnera samého je však akcentován podíl sociologie a psychologie. Z velikánů pedagogiky, které cituje, se objevují známá jména J. A. Komenského, Herbarta, Diesterwega a zejména Spencera, znovu je citován Helvetius s jeho mechanickým materialismem. To vše vyúsťuje v již zmíněnou Lindnerovu aplikaci evolučního principu na společnost a fylogenetický vývoj člověka; v rámci ontogenetického vývoje pak sílí důraz na vliv společnosti a okolí při formování jedince. Lindner zde stojí viditelně na pozicích herbartismu, který však obohatil o evoluční principy a tím jej ideově překonává; tento vývoj byl ne vždy zachycen pozdějšími kritiky jeho díla, kteří jej – zejména v německém prostoru – stále řadí k zastáncům ortodoxního herbartismu. V knize se staví nezvykle kriticky k Rousseauovým тезím o přirozené výchově.

Knihy je rozdělena do šesti dílů. Úvod je věnován Lindnerově nové „kardinální otázce“ pedagogiky: Je pedagogika samostatnou vědou? V předmluvě uvádí:

„Dostí pozdě dovedla si pedagogika v encyklopedii věd jakési místečko získati. A podnes ještě vidí se každý povolána, beze všeho hlubšího pedagogického vzdělání o věcech výchovy se týkajících souditi tak, jak by se toho neodvážil laik v oboru lékařství, stavitelství, zahradnictví, vzhledem k záhadám, do těchto věd spadajícím. A vskutku, odejmeme-li pedagogice, co náleží do psychologie a etiky, zbude alespoň v obecné části dosti málo samostatných pouček.

Příčiny toho jsou rozličné a mnohé. Vychovatelství není předně žádnou vědou samostatnou, nýbrž opírá se kol a kol o celou řadu jiných základních věd, o psychologii, etiku, logiku, biologii, sociologii, historii atd., takže není vůbec vědy, s kterou by se více méně nestýkalo. Nejprve musely tyto vědy jistého stupně svého vývoje dospěti, nežli mohly přispěti paedagogice.

Paedagogika se dále obmezovala sloužití všedním potřebám života a přestávala tudíž na jednotlivých pozorováních a reflexích, odtažených z vychovatelské praxe. K uzavřenému celku řádně spracovaných pojmů, nebo jináče: ku filosofické, aneb jen systematické paedagogice to nedošlo. ....

Jediná, filozofickým duchem složená soustava paedagogiky činí zde výjimku, a to proto, že se k pojmu společnosti, jak po stránce psychologické, tak i po stránce ethické dosti příznivě staví. Netřeba teprve prohlašovati, že je to soustava H e r b a r t o v a. ...

Teprve sociologie opírajíc se o mravní statistiku, psychologii společnosti, nauku o vývoji a podobné vědy, postavila nás na pravé stanovisko, hlásajíc velikou nauku, že člověk jednotník jest toliko jedinou buňkou v organismu společnosti, že jeho život je toliko životem tohoto společenského celku, alespoň pokud se týče veškerých úkonů duchových a kulturních, v nichž se nadřaděnost bytosti lidské jeví.<sup>35</sup>

Lindner v dalším textu dovozuje odpověď na předloženou otázku a dokazuje, že *pedagogika již je samostatnou vědou*. Ve druhém díle Lindner definuje a rozebírá základní pedagogické pojmy. Zabývá se tím, jak jedince vychovává příroda a jak kultura překračuje přírodu. V další části se zabývá cíli a prostředky výchovy, formováním charakteru na podkladě osvojené silné vůle. Kniha je zaměřena ideově, téměř neřeší otázky praktické didaktiky.

Na závěr Lindner rozebírá systém dobových pedagogických útvarů, čímž se kniha stává zajímavým svědectvím o organizaci tehdejšího školství a výchovných ústavů. Právě v těchto oddílech (nazvaných výmluvně „Alumnáty dívčí“, „Siroťčince“, „Alumnáty pro osobní stavy chorobné / Ústavy pro blbce, Ústavy pro mládež spustlou a kleslou“) se Lindner dotýká pojmů sociální a speciální pedagogiky.

Kniha po svém vydání vyvolala obrovský zájem v řadách pedagogů, ale i kritiku církevních kruhů.

## 5 Komparativní analýza: G. A. Lindner a J. Dewey

Komparativní analýza se ve společenských vědách používá jako jeden z hlavních nástrojů kvalitativní analýzy. Zde, na rozdíl od věd exaktních, nemáme k dispozici jednoznačná měřítka a etalony pro každou kategorii, již potřebujeme posuzovat. Proto nezbyvá, než provádět hodnocení reality srovnáváním.

Provedeme tedy srovnání idejí G. A. Lindnera, coby zastánce herbartismu, s významným názorovým oponentem herbartismu Johnem Deweyem, který je považován za duchovního otce americké pragmatické pedagogiky.

---

<sup>35</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A. Mareš, 1888, předmluva

## 5.1 Život a dílo Johna Deweye

Americká pragmatická pedagogika vznikla jako reakce na specifickou sociální situaci v USA koncem 19. století. Do té doby ostatně nelze hovořit o pedagogice specificky americké. Pedagogické směry byly do USA importovány z Evropy, díky jazykové blízkosti zejména z Anglie, a byly proto spíše liberálně konzervativní. Ostatně, USA za Evropou značně zaostávaly - povinná školní docházka se zde plošně zaváděla až v období po občanské válce 1861-1865 (a uzákoněna ve všech státech byla teprve v roce 1918).

Na konci 19. století zažívaly Spojené státy americké obrovský průmyslový rozmach, vznik velkých měst a aglomerací, ale s tím spojené negativní sociální jevy - rozpad tradiční rodiny, alkoholismus, sociální vykořenění, společnost se stále vyrovnávala s nízkou úrovní vzdělanosti a negramotností bývalých otroků.

V prvním desetiletí po občanské válce se do USA dostal z Německa herbartismus (od studentů, kteří se vrátili z tamních univerzit) a prošel zde zprvu etapou mohutného přijetí. V 90. letech byl již herbartismus v USA opouštěn a tamní pedagogika nabrala jiný směr. Stalo se tak zejména vlivem specificky amerického životního přístupu, tvárněného pragmatismem a utilitarismem, ale i potřebou vyrovnat se s již popsány sociálními jevy. Škola tak do určité míry přebrala roli rodiny, hovoří se o „výchově celého člověka“. Je evidentní, že propagátoři nových směrů si zpočátku nebyli vědomi určitého nebezpečí, které s sebou tato idea nese, byť byla zahalena do jiného roucha, než jaké oblékaly totalitní směry v Evropě, když využívaly školství ke svým cílům. V Americe je škola daleko více než v Evropě nahlížena jako instituce, která provází („paidagogos“) člověka na cestě životem, pomáhá mu se samostatně rozvinout, podporuje v něm jeho samostatnost. Mnohem více se zde experimentuje a člověk má sám přicházet na to, co je správné. Životní etapa, v níž člověk navštěvuje školu, není nahlížena jako příprava na život, ale jako život sám. Ve formulaci a vědeckém zdůvodnění těchto idejí sehrál zásadní roli duchovní otec americké pragmatické pedagogiky John Dewey.

John Dewey se narodil 20.10.1859 v Burlingtonu ve státě Vermont. Studoval na vermontské univerzitě a poté získal na univerzitě Johna Hopkinse doktorát po předložení práce o Kantově psychologii. Později působil jako učitel na Michiganské univerzitě. Byl otcem a vychovatelem sedmi dětí, z toho jednoho adoptovaného. V letech 1894-1905 vedl na

univerzitě v Chicagu katedru filozofie, pedagogiky a psychologie. Později cestoval po světě a přednášel na univerzitách, věnoval se vědecké práci a publikování.

Dewey byl ještě v 80. letech 19. století oddaným herbartistou, ale již v roce 1896 založil na chicagské univerzitě jednu z prvních experimentálních škol na světě a ověřoval si v ní své nově se rodící pedagogické názory. V roce 1897 vydal v časopise *The School Journal* úvahu „*My Pedagogic Creed*“, v níž formuloval vlastně všechny své zásadní pedagogické teze. V dalších letech tyto hlavní principy rozvíjí a vydává své zásadní práce *Škola a společnost* (1899), *Jak myslíme* (1910) a svůj nejznámější spis *Demokracie a výchova* (1916).

Odborníci se shodují v tom, že zásadní obrat v myšlení Johna Deweye od herbartismu k pragmatismu se zrodil za jeho působení v Minnesotě v letech 1889-1894. Pod vlivem Wiliama Jamese zde opustil strukturalistický přístup k psychologii a přešel k psychologii funkcionalistické. Zatímco strukturalistická psychologie, jak ji chápali i Herbart a Lindner, se snaží porozumět elementům mentálního života a zákonitostem jejich kombinací a zkoumá člověka introspektivně, funkcionalistická psychologie naopak analyzuje procesy z hlediska cíle, kterému slouží. Zabývá se tím, jak se jedinec učí, jak je motivován, jak řeší problém. To ostatně dokládají Deweyovy klíčové pedagogické teze „*to do by knowing*“ (konat na základě poznání) a „*to know by doing*“ (poznávat činností).<sup>36</sup>

Herbartova, Lindnerova i Deweyova pedagogika je z velké míry postavena nejen na filozofickém základu, ale též **na psychologii**. Dewey byl stejně jako Lindner postupně stále více uchvácen darwinismem, jehož principy začal aplikovat nejen na vývoj života jako celku, ale i na psychologii jedince, který se vyvíjí tím, že se přizpůsobuje okolnímu prostředí. Myšlení je člověku nástrojem v boji o život. V tomto smyslu (a funkcionalisticky) „**Dewey nepovažuje žádnou z forem lidského poznání za obraz objektivní reality, ale jen za prostředek k lepšímu ovládní přírody a společnosti**“. Cílem myšlení mu tedy v tomto pojetí není poznání pravdy, ale jeho cenu spatřuje spíše ve funkci regulátora lidského jednání, tedy prostředku či nástroje přizpůsobování člověka k měnícím se podmínkám prostředí.<sup>37</sup> Člověk nalézá řešení rozporů nebo své nevědomosti zkušeností, experimentem, činností. Takto staví Dewey zkušenost (a její subjektivní interpretaci jedincem) za základ své pragmatické filozofie a pedagogiky a shrnuje ji do hesla „*learning by doing*“ (učit se činností). „Každá zkušenost

---

<sup>36</sup> SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991, s. 28

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 29



přijímá něco z toho, co probíhalo předtím, a modifikuje určitým způsobem kvalitu toho, co přijde později“.<sup>38</sup>

Deweyův pedagogický systém zůstal do první světové války spíše teoretickou záležitostí. Teprve poté se rozšířil tak vehementně, že se stal vůdčí pedagogickou teorií v USA až do padesátých let 20. století. V následující části se s některými jeho myšlenkami seznámíme hlouběji.

## 5.2 Definice komparativní analýzy

Jak již bylo zmíněno výše, ve společenských vědách nemáme k dispozici jednoznačný etalon, který by umožnil jednoduché ověření platnosti či pravdivosti něčích tezí. Používáme proto srovnání dvou či více tvrzení, myšlenkových přístupů, škol. Na podkladě protichůdných či podobných výroků pak lze snáze specifikovat jedinečnost směrů, jejich shody a odlišnosti.

Použijeme proto nyní komparativní (srovnávací) analýzu myšlenek G. A. Lindnera a J. Deweye, abychom je postavili proti sobě a tím nám lépe vynikl jejich způsob myšlení a hlavní paradigmaty jejich filozofie a pedagogiky.

### **Obvyklý postup komparativní analýzy spočívá v následujícím:**

- určení definice objektu komparace, tedy myšlenek či kategorií, které budou srovnávány
- určení objektivních cílů komparace
- určení kritérií srovnávání
- provedení komparace
- vyhodnocení (shrnutí, závěr)

### **Definice objektu komparace:**

Za objekty komparace budeme považovat názory obou autorů na základní pojmy filozofie a pedagogiky (pravda, cíle výchovy atd.), abychom mohli lépe nahlédnout do samotného jádra těchto zcela rozdílných filozofických a pedagogických škol. Budeme uvažovat nad názory G. A. Lindnera a J. Deweye na následující základní témata:

---

<sup>38</sup> DEWEY, John. *Experience and Education*, New York 1938. In Singule, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991, s. 30

- a) Filozofie
- b) Pravda
- c) Cíle výchovy
- d) Úloha školy, role učitele a žáka
- e) Didaktika - vyučovací metody
- f) Rozvoj osobnosti

**Objektivní cíl komparace:** identifikovat základní názorové rozdíly či shody obou myslitelů ve vybraných základních filozofických a pedagogických kategoriích.

**Výběr kritérií:** odborné publikace o autorech, jejich myšlenkových směrech a výroky z jejich děl a statí.

### 5.3 Komparativní analýza: G. A. Lindner versus John Dewey

#### a) Filozofie

*Otázka: jaká jsou základní filozofická východiska J. Deweye a G. A. Lindnera?*

**Dewey:** jak bylo zmíněno v jeho životopisu, Dewey zastává filozofickou pozici (amerického) pragmatismu, jenž oceňuje především praktický užitek, zisk.

*„Filozofovati je přemýšleti, co od nás žádá věc známá, které odpovědné chování nám ukládá. Je to tedy úvaha, co všechno je možné, nikoli zpráva o věci již vykonané a hotové. ... Skoro by se mohlo říci, že filozofie je myšlení, které dospělo vědomí sebe, které zevšeobecnilo své místo, svůj úkol a svou cenu ve zkušenosti.“<sup>39</sup>*

*„Kdo studuje filozofii „o sobě“, je vždy v nebezpečí, že v ní bude viděti jen velmi prchavý nebo velmi přísný rozumový úkon, cosi, o čem jen filozofové mluví a co může zajímati zase jen je.“<sup>40</sup>*

*„Filosofický pragmatismus chápe člověka nikoli jako myslící, teoretickou bytost, nýbrž především jako bytost jednající. Představy, pojmy a soudy vycházejí z potřeb jednajících lidí a mají jim sloužit především jako pravidla jednání. Jejich pravdivost se neověřuje porovnáním se skutečností (což často není možné), nýbrž jejich důsledky: užitek pro člověka a prospěšností pro společnost.“<sup>41</sup>*

<sup>39</sup> DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932, s. 437-438

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 440-441

<sup>41</sup> WIKIPEDIE, heslo *Pragmatismus*. Wikipedie: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pragmatismus>, stav 25.11.2012 11:00

**Lindner:** nahlíží skutečnost z hlediska ideálu, ke kterému se snaží přiblížit. Usiluje v první řadě o ideje, nikoli o prospěch:

*„Celé nynější zřízení společenské jest budováno na prospěšnosti. Vyhledávání prospěchů hýbe všemi klady a pákami v dílně hospodářské; celý náš politický život puzen jest jedině sem a tam hmatající prospěšností, pouhým prospěchářstvím. Po celé linii vidíme ideje ustupovati prospěchům (zájmům, interessům).“<sup>42</sup>*

## **b) Pravda**

*Otázka: co je to pravda?*

**Dewey:** pragmatismus přinesl velký posun v postavení, hodnotě a vnímání pravdy. Především odmítá pravdu absolutní a na její místo dosazuje pravdu experimentální, fakultativní, „pravdu pro nás“. Zjednodušeně řečeno, pravda je konstrukt, je spíše souhrnem našich kulturních tradic a determinací, její vnímání je ovlivněno z velké míry naší sociální interakcí s okolím a naší výchovou.

*„Pro Deweyho není kritériem pravdivosti praktičnost ve smyslu bezprostředního zisku, ale ve smyslu funkčnosti. To znamená, jak nás ideje vedou (navádějí) k požadovanému výsledku anebo k požadovanému řešení problému, k našemu lidskému cíli, ke stavu spokojenosti či dobra, a tak se potvrzují, osvědčují jako pravdivé. Lidské štěstí je tedy nejvyšším kritériem pravdivosti. Pravda není cílem, ale nástrojem konání, instrumentem. Je to jen naše lidská pravda pro nás. Neexistují žádné pravdy a priori, všechno, co víme, víme jen proto, že to nějakým způsobem vstupuje do naší zkušenosti.“<sup>43</sup>*

*„Vskutku však a vpravdě to, co věci zjednáva její podstatný význam, je význačné užívání věci, to, k čemu ta která věc pro své určité vlastnosti je.“<sup>44</sup>*

**Lindner:** v souvislosti s jeho popsáním vývojem směrem k evolučnímu pojetí a zájmem o empirickou psychologii u něj došlo k postupné erozi vnímání absolutní pravdy a stále širší akceptaci její společenské determinace. Lindner se stále více kloní k tomu, že jakékoli naše poznání je z velké míry určeno interakcí jedince se společností, ale rozhodně (a až do konce života) z tohoto procesu **vyjímá oblast mravnosti**.

*„Cílem filozofie je hledat a nalézat pravdu. Objektivní pravda je základem vědeckého poznání. Na tuto základnu chtěl Lindner přivést pedagogiku.“<sup>45</sup>*

---

<sup>42</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Gustava Adolfa Lindnera drobné články pedagogické a psychologické, s podobiznou a životopisem spisovatelovým*. Velké Meziříčí: Gustav Adolf Lindner, 1885, s. 18

<sup>43</sup> VACARDA, Pavel. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*. Magisterská diplomová práce, Brno: MU, Filozofická fakulta/Katedra filozofie, 2009, s. 14

<sup>44</sup> DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932, s. 142

### c) Cíle výchovy

*Otázka: Čeho má být při výchově jedince dosaženo, jaké jsou tzv. cíle výchovy?*

**Dewey:** odmítá objektivně vytyčený cíl výchovy. Podle něj výchova, která je spojena s pobytem ve škole s kvalifikovaně organizovaným časem a podněcováním zájmu dítěte, je sama o sobě cílem. Stanovovat jiné cíle výchovy je zcela nepatřičné. Výchova a dětství nejsou pro Deweye přípravou na život, nýbrž jsou samy o sobě životem.

*„Je dobře připomenouti si, že výchova jakožto výchova nemá cílů.“<sup>46</sup>*

*„Zlo vyrostlé z toho, že jsou cíle dány z vnějška, má hluboké kořeny.“<sup>47</sup>*

*„Dewey vyzdvihoval výchovu tak vysoko, že ji dokonce ztotožňoval s rozvojem vůbec a psal, že takto pojatá výchova, je sama sobě cílem a nemá žádný jiný cíl kromě sebe.“<sup>48</sup>*

**Lindner:** zde se snad nejvíce projevuje jeho příklon k Herbartovi, když zdůrazňuje, že každé vyučování má být zároveň výchovou:

*„Dejme tomu, že by vychovateli dána byla úplná moc nad chovancem, že by tedy byl neobmezeným pánem vychování; tu musil by si předem položit otázku: Co mám udělati ze svého chovance?“*

*Pravá a krátká odpověď na tuto otázku zní:*

*Člověka.*

*Avšak již v starém věku hledal Diogenes člověka za bílého dne svítilnou a nenašel ho. Jeho člověk byl totiž ethický ideál, a ty neběhají po ulicích.*

*Ethický ideál není představa člověka, jaký skutečně jest, nýbrž jaký býti má. To nás vede k povšechnému ustanovení lidskému. Jaké jest toto ustanovení pro každého člověka stejné?*

*I zde jest odpověď na snadě. Se stanoviska objektivního (éthického) jest to mravnost, se stanoviska subjektivního (psychologického) charakter. Ustanovení člověka a tudíž i poslední účel vši výchovy jest mravný charakter. ...*

*Zdroj mravnosti, jak Herbart vítězně byl dokázal, jest naprostá záliba neb naprostá nelibost', která se k jistým způsobům lidského chtění a konání pojí. Ne proto, že jest něco zakázáno, nebo že čelí proti zákonům božským a lidským, vystřiháme se toho, nýbrž proto, že se vyhnouti chceme mravní a neodolatelné výtce, jež se pojí k takovému chtění. Zkrátka, vyhýbáme se vši nemravnosti, ohavnosti a podlosti ne proto, že jest zapovězena, nýbrž proto, že jest ohavna, t.j. že nechceme státi se předmětem spravedlivého opovržení ve svých vlastních očích*

<sup>45</sup> CACH Josef a DVOŘÁK Karel. *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970, s. 14

<sup>46</sup> DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932, s. 145

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 147

<sup>48</sup> PEIRCE, Charles Sanders, VIŠŇOVSKÝ, Emil a MIHINA, František. *Pragmatizmus*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN: 80-88778-45-x, s. 41. In VACARDA, Pavel. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*. Magisterská diplomová práce, Brno: MU, Filozofická fakulta/Katedra filozofie, 2009, s. 30

*a v očích každého rozumného pozorovatele, nebo, co jest totéž, abychom se nemuseli styděti před Bohem, před sebou a před lidmi.* <sup>49</sup>

#### **d) Úloha školy, role učitele a žáka**

*Otázka: jaké je postavení hlavních aktérů – školy, učitele a žáka - v procesu výchovy?*

**Dewey:** razí zjevný obrat k pedocentrismu. Učitel není vůdcem a pánem žáka, nýbrž jeho průvodcem na cestě ke vzdělání. Od žáka se očekává iniciativa, učitel ji má podněcovat a přispívat k jejímu rozvoji.

*„Změna, která nyní nastává v naší výchově, je přenesení těžiště. Je to změna, revoluce, ne nepodobná té, kterou provedl Koperník, když astronomické centrum přenesl ze země na slunce. V tomto případě se stává sluncem dítě, kolem něho se točí prostředky, výchovné metody; je středem, kolem něhož jsou organizovány.* <sup>50</sup>

*„Dítě již bývá intenzivně činným a otázka výchovy jest otázkou, kterak se chopit jeho aktivity, aby dán jí byl směr.* <sup>51</sup>

**Lindner:** zdaleka nedospívá k tak revolučním úvahám jako Dewey. I když mu jde o zásadní reformu školství, je to vždy cestou postupné nápravy. Je fakt, že Lindner oproti Deweyemu ani neměl v tehdejší rakouské státě reálnou šanci prosadit cokoli příliš novátorského a radikální myšlenky nemohl svobodně pronášet. Dle Lindnera žák je stále především veden učitelem, který „ví“, co je třeba dosáhnout, tedy formuje žáka podle svého ideálu. To platí jak ve výuce materiální, tak i formování mravním.

*„Jakmile člověk vykoná osudný krok ze školy do života, octne se na novém světě, kde platí jiné zásady a řády. Zde počíná, jak případně dí Helvétius, jeho druhé vychování, jeho druhý život, život skutečnosti. V té příčině budiž mi dovoleno promluvit několik slov na adresu školy a učitelstva samotného. Má-li se škola vůbec vzdáti svého poslání vychovatelského aneb má-li se přizpůsobiti oné povážlivé moudrosti světa, jež na místě mravného ideálu klade pověstné prospěchářství? Nikoliv! Vůči nepopiratelnému sporu, jež vládne mezi prvním a druhým vychováním člověka, nezbyvá škole, než aby mohutně třímala prapor národního vychování a hájila ho proti všem nájezdům moudrosti světa, t.j. aby vychovávací úkol pošinut byl do řady první. Druhdy šlo škole jen o to, aby zjednan byl jakýsi zevní pořádek, aby se udržovala jakási pedagogická vláda.*

<sup>49</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A.Mareš, 1888, s. 24-25

<sup>50</sup> DEWEY, John. *Škola a společnost*. In CIPRO, Miroslav. *Prameny výchovy*, svazek II., Praha: M. Cipro, 2002, s. 7

<sup>51</sup> DEWEY, John. *Škola a společnost: tři přednášky*. Praha: J. Laichter, 1904, s. 37

*Tento zevní pořádek dnešního dne více nestačí. ... Neváháme přiznati, že vyrovnání tohoto sporu jest nejnesnadnější úlohou pedagogiky. Neboť jak smířiti ideální požadavky školy s nezřízeným prouděním života, skrz naskrz prospěchářského? “<sup>52</sup>*

### **e) Didaktika - vyučovací metody**

*Otázka: jaké jsou rozdíly propagovaných didaktických metod obou autorů?*

**Dewey:** Pokud žák získává zkušenosti vlastní činností, motivuje ho to a vzbuzuje jeho zájem. Dewey v tomto duchu buduje tzv. pracovní školy. Hlavní metodou k získávání poznatků je praktická činnost a experiment. Žák se učí tím, že ve škole hledá řešení problémů a situací. Dítě má experimentovat, používat různých zdrojů informací a vyzkoušet různá řešení, než samo nalezne to optimální.

*„Rozdíl, jaký jeví se, když práce se stane středem školního života, nelze snadno slovy vylíčiti: jest to různost v pohnutce, v duchu i atmosféře. Vstoupíme-li do kuchyně, v níž skupina dětí se zabývá přípravou pokrmů, tu psychologická různost, přechod od více neb méně trpného a líného vnímání a zdrženlivosti k veselému projevu energie je tak zjevná, že přímo bije do očí.“<sup>53</sup>*

*„Dítě má ve škole především žít svým přirozeným životem. V této podmínce vidí Dewey záruku, že se bude i učit, neboť učení nespočívá jen v pasivním poslouchání, ale především v aktivní činnosti. „Learning by doing“ (učení konáním) se stává jedním z nejpropagovanějších hesel Deweyovy pedagogiky. Není to myšlenka nová. Nacházíme ji už u Komenského, který věděl, že „co se má konat, tomu se každý musí učit konáním“. Dewey ji však absolutizoval. Pro něho nejen to, co se má konat, ale i to, co se má vědět, se má učit konáním. To je někdy možné i žádoucí, ale často nejen nežádoucí, nýbrž i nemožné.“<sup>54</sup>*

**Lindner:** zůstává stále zakotven v klasickém školství s osnovami, definovanými didaktickými a pedagogickými cíli, jak to ostatně žádá i herbartismus. Určitou shodu s Deweyem určitě nalzáme v požadavcích na názornost, vzbuzení zájmu během vyučování, výuka nemá být „mučírnu ducha“, jak žádal Komenský. Ale přesto, žáků rozhodně není dán takový prostor pro vlastní realizaci a nalezení vlastní cesty, jak adaptovat vyučování k obrazu svému, stále je na cestě za vzděláním učitelem a osnovami nejen doprovázen, ale skutečně veden.

---

<sup>52</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Přednášky na filosofické fakultě české university v Praze*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1911, s. 57

<sup>53</sup> DEWEY, John. *Škola a společnost: tři přednášky*. Praha: J. Laichter, 1904, s. 17

<sup>54</sup> CIPRO, Miroslav. *Prameny výchovy, svazek II.*, Praha: M. Cipro, 2002, s. 7

*„Hlavním didaktickým prostředkem je Lindnerovi rozkaz, který má být jasný, konkrétní, neodvolatelný; kvantita a kvalita plnění rozkazu je hodnocena odměnami a tresty“.*<sup>55</sup>

### **f) Rozvoj osobnosti**

*Otázka: jak důležitý je rozvoj osobnosti a jaká k němu vede cesta?*

**Dewey:** rozvoj osobnosti je pro něj samotným cílem pedagogiky. Dochází k ní v interakci s prostředím, ale pro Deweye je zjednodušeně řečeno nutno této interakci popustit uzdu a nechat ji volně plynout. Cesta sama je zde cíl.

*„Ježto vzrůst je projev života, výchova úplně splývá se vzrůstem; nemá jiného cíle mimo sebe. Školní výchovu posuzujeme podle toho, do jaké míry budí touhu po neustálém růstu a zjednává prostředky, aby tato touha přešla v účinné konání.“*<sup>56</sup>

**Lindner:** v závěru jeho života nacházíme v pohledu na rozvoj osobnosti člověka určitou shodu s Deweyem díky Lindnerově evolučnímu a organickému pojetí společnosti. Pokud jde o školství, Lindner v duchu herbartovské psychologie stále věří v rámec vědomě organizovaných podnětů, kterými bude chovanec „shora“ správně utvářen; obecně lze však konstatovat, že postupně přikládá stále větší váhu přikládá formování jedince okolím, společností. Podstatný rozdíl je však v jeho cíli: již jsme zmínili, že pro Deweye je v duchu pedocentrismu růst jedince hlavním **cílem**, pro Lindnera je růst **prostředkem** k dosažení mravnosti a užitku společnosti jeho zapojení do společnosti – **cíl leží mimo jedince, není jím on sám**.

*„Společnost vychovává jednotlivce tím, že jej připodobuje své kultuře. ... Živly kulturními vychovává se každý člen společnosti, hledě se jim přizpůsobiti, a to bezvědomě a bezděčně. V těchto formách, které při svém vstoupení do společnosti shledává, a které jej po celý život obklopují, pohybuje se všechn jeho osobní vývoj jako po vymletých drahách, tak že jest, ne-li nemožno, alespoň velmi nesnadno, aby se někdo vyvinul proti proudu časové kultury. - Ani úmyslné vychování proti němu nic nesvede.“*<sup>57</sup>

**Vyhodnocení a závěr:** Pomocí komparativní analýzy jsme mohli plasticky vystihnout protiklad, v jakém se vůči sobě nacházejí herbartismus, zastoupený Lindnerem, a pragmatismus Johna Deweye. Jejich pedagogické koncepce vycházejí stejně jako u jiných významných pedagogů velmi silně z filozofického základu, který je dále rozpracován do

<sup>55</sup> CACH, Josef. *Gustav Adolf Lindner*. Praha: Univerzita Karlova, 1990, s. 28

<sup>56</sup> DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932, s. 73

<sup>57</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A. Mareš, 1888, s. 25

teoretických úvah a praktických postupů. Cílem je působit na dítě, aby bylo dosaženo toho, co jeden či druhý filozofický směr pokládá za bohulibé. V tom okamžiku jsme však svědky propastných rozdílů, které začínají v odlišném nazírání světa a postupně se vyhrocují zejména pokud jde o pedagogické cíle.

I když v oblasti didaktiky mezi oběma nacházíme určité shody v požadavku na názornost a záživné a pro žáka aktivní vyučování, každý u nich tyto prostředky používá za diametrálně odlišným účelem. Zatímco Dewey ponechává žáku svobodu pro seberealizaci a cílem je mu zjednodušeně řečeno žák sám – jeho zkušenost, jeho rozvoj ve smyslu praktického rozvoje, úspěchu, Lindner se žáky snaží (v duchu herbartovského „neexistuje vyučování bez výchovy“) především vychovat, de facto tedy *převychovat* ze stavu, v němž se nyní nalézají, a který je dle Lindnera apriori závadný. Lindner ví předem, co je třeba, zná ideál, a podle něj chce žáka formovat k něčemu lepšímu, než nyní je.

Pokud Dewey smýšlí o výchově, je mu spíše instrumentem pro dosažení žákova budoucího blaha a životního úspěchu, než jednáním podníceným zodpovědností vůči vyšším mravním principům. Dewey vidí jako nejdůležitější vlastní rozvoj jedince a coby pedagog žáka doprovází na jeho cestě se základním postojem, že „neví“, co je pro něj nejlepší. Žák se má rozvíjet a sám hledat cestu. Naproti tomu Lindner uplatňuje typicky herbartovský přístup tvárnění jedince pomocí pevně daného systému, pokynu, vyžadování poslušnosti.

Oba protagonisté se v jednom shodují, a to, že uplatňovali k pedagogice výrazně psychologizující přístup. Pokud si dovolíme hodnotit oba přístupy z tohoto pohledu, a to s odstupem mnoha desetiletí, pak nelze nevidět, že Deweyův přístup vede u jedinců, kteří vyrůstali v sevřené společnosti, nejprve k odlehčení, pocitu vnitřní svobody a explozi spontaneity, tedy skutečně a nezpochybnitelně k tvůrčímu rozvoji jedince. Později – a ve společnosti bez pevně daných morálních struktur - však může vést i k jistému neurotismu, jaký pozorujeme v postmoderní společnosti, protože člověk neumí trvale žít bez vnitřně vymezených hranic. Pevná psychologická struktura, rámec, nikoli svoboda, byla ostatně hlavní téma herbartovské pedagogiky a Lindner jejím zastáncem. Tím ovšem nemá být řečeno, že herbartismus je spásným řešením pro problémy moderní společnosti; pouze chci podtrhnout fakt, že ani pragmatická pedagogika není lékem sama o sobě a poskytnout dítěti bezmeznou svobodu k vlastní realizaci nemusí v důsledku vždy znamenat jen pozitivní přínos pro něj ani pro společnost. Životní zkušenost nás naopak učí, že nejlepší povahové vlastnosti



a schopnost obstát v různých situacích se obvykle vyvinou spíše u lidí, kteří v životě zakusili nepřítel, obtíže. S odstupem času vzpomínáme spíše na přísné než benevolentní učitele.

Při srovnání obou autorů je rovněž třeba si uvědomit, že se natolik liší v pedagogických náhledech zejména proto, že odlišně odpovídají na klíčovou otázku pedagogiky a výchovy vůbec: *je člověk přirozeně dobrý, nebo špatný?* Každý pedagog, ba i rodič, si musí odpovědět na tuto „kardinální otázku“ pedagogiky (a přinejmenším nevědomky to také dělá). Podle svého přesvědčení o této skutečnosti bude také k chovancům uplatňovat rozdílné přístupy, stejně jak to vidíme u Deweye a Lindnera.

## 6 Sociálně pedagogický odkaz G. A. Lindnera

G. A. Lindner žil v 19. století, které znamenalo vpravdě průlom ve způsobu života širokých vrstev. Století, které dostalo přívlastek „století páry“, je charakterizováno obrovským posunem v technice a řemeslné výrobě. V této době dostala Evropa železnici, čímž se naprosto změnily dopravní možnosti, došlo k elektrifikaci důležitých míst, stavbě veřejných osvětlení, byl vynalezen telefon, automobil, mechanická zařízení a stroje. Průmyslová revoluce a rozvoj výroby, která se stávala dominujícím způsobem obživy, však vyvolal rozsáhlá sociální pnutí. V této době – v důsledku vzniku tzv. moderní společnosti – došlo podle mnohých historiků k vůbec nejradikálnější změně v životě lidstva v tak krátké době. Společnost se přerodila a staré společenské vazby byly zprůhledněny. Ne nadarmo se do popředí filozofických úvah dostává „société“, společnost - humanitní vzdělanci oné doby se inspirovali nově vzniklou vědou, sociologií, která má člověku pomoci se v nových situacích orientovat.

Nová doba s sebou ovšem přináší i dosud nevídané sociální problémy. Dělníci, kteří jsou vykořeneční z původních zemědělských vazeb, se ve městech stali zcela závislí na svých zaměstnavatelích, ztráta místa se rovná v mnoha případech jejich konci, což později přivodí sociální revoluce. Rostou velkoměsta se čtvrtěmi sociálně slabých. Radikálně se změnil způsob života rodiny, mj. v důsledku toho, že v továrnách začínají pracovat oba rodiče. Předčasně osiřelé děti končí na ulici; nemají kolem sebe záchytnou síť příbuzných jako tomu bývalo na vsi.

Jak byla v této době vnímána sociální pedagogika? Sociálně-pedagogická otázka byla do poloviny 19. století v Evropě řešena státem jen tehdy, pokud se nějakým způsobem dotýkala

jeho zájmů nebo je ohrožovala. Jinak šlo vždy o iniciativy soukromých osob - ať už zmíníme pokusy Pestalozziho o založení výchovných ústavů nebo Franckeho studijní systém pro osiřelé v Halle, Fröbelovy školky, vězeňskou službu Dona Bosca a dalších – vždy šlo o individuální projekty, financované většinou formou nadací. To je ovšem velký rozdíl oproti tomu, jak chápeme sociální problematiku dnes (totiž především jako úkol státu) a je to třeba mít na paměti, když pohlížíme na Lindnerův sociálně pedagogický odkaz, který se formoval v tomto specifickém období. Chceme-li nad ním uvažovat, bude ovšem nutné nejprve vymezit význam pojmu, který se ve druhé polovině 19. století teprve vyvíjel.

Pedagogika byla (zjednodušeně řečeno) až do Rousseaua chápána jako pedagogika individuální. Řešila vzdělání, výchovu a rozvoj jedince. V antice byly sice úvahy o smyslu existence jedince zasazené do rámce života obce a společenský tlak vyžadoval, aby se občan zapojoval do jejího života, budování i ochrany, čemuž se přizpůsobovaly i požadavky na jeho výchovu. Proto už zde nacházíme první myšlenky pedagogiky společenské, nicméně zdaleka se ještě nejednalo o to, jak ji chápeme dnes. Teprve když Rousseau, Helvétius a další osvícenci poukázali na jednoznačný vliv společnosti na vývoj jedince, dostává se do pedagogiky natrvalo prvek sociální a pod tímto vlivem se celá pedagogika proměňuje. Osvícenci nejen doložili, že jedince nelze vychovat diametrálně odlišně od norem okolní společnosti, která se vždy, intencionálně či bezděčně, na jeho formování podílí, ale v jejich podání nabralo toto tvrzení i formu společenské kritiky: společnost se ocitá na soudné lavici coby viník zkaženosti individua.

Sociální pedagogika je však až do 20. století de facto stále jen rozšířením individuální pedagogiky o nový, sociální, prvek, ačkoli rozšířením natolik podstatným, že někteří autoři hovoří v této souvislosti jako o *protikladu* pedagogiky individuální a sociální (např. J. Schermaier). Zdaleka to však ještě není vědní obor, který se zabývá sociální patologií, integrací znevýhodněných, otázkou menšin, deviací a resocializací jedinců, tedy tématy, které jsou pro tento společenský obor charakteristické dnes.

Ostatně za zmínku stojí i čistě etymologický vývoj pojmu sociální pedagogika. Podle Krause a Sýkory použil r. 1835 tento název poprvé Adolf Diesterweg ve své slavné „Rukověti vzdělání pro německé učitele“, aniž by blížeji tento pojem vysvětlil.<sup>58</sup> Karel Mager jej později

---

<sup>58</sup> KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 11

(1844) použil právě jako protiklad pedagogiky individuální. Dokládá, že „pedagogika musí být chápána jako teorie nabytí kultury pro mladé i staré“, že „při výchově dochází ke vzájemnému prolnutí vůle chovance s vůlí společenskou“ a že z hlediska výchovného cíle tato „výchova k zapojení do společnosti musí být nadřazena výchově individuální.“<sup>59</sup> Teprve po Lindnerově smrti, na sklonku 19. století, opouští Paul Natorp tento akcent oddání se jedince společnosti a dává pojmu sociální pedagogika význam, pod nímž byla přinejmenším v evropském prostoru chápána po další desetiletí – jako obor zkoumající vývoj jedince a společnosti v jejich vzájemné interakci. Výchova má zdokonalovat jedince, což povede k lepší budoucnosti společnosti a světa. Ve svém díle „Sociální pedagogika“ Natorp konstatuje, že mravní vůle je sice individuální, utváří se však výlučně ve společenském kontextu a zpětně působí na společnost. „Vpravdě neexistuje žádné izolované individuum, neboť člověk je člověkem jen v lidské pospolitosti a skrze podíl na ní. Uvědomění si sama sebe ve své jedinečnosti, právě „Já“ té které osoby, je prožíváno a rozvíjeno v interakci, setkání s „Ty“ – vědomím já druhé osoby.“<sup>60</sup>

Již jsme zmínili, že Lindnerova doba (19. století) je charakteristická dokončením epochálního přerodu lidské společnosti a vznikem společnosti moderní, následovaného průmyslovou revolucí. Tehdy se mezi humanitní vědní obory natrvalo zařadila sociální psychologie a sociologie, které měly zkoumat otázky vztahu jedince a společnosti. Lindner byl, jak vyplývá z jeho děl (např. Myšlenky k psychologii společnosti jako základ společenské vědy), novými myšlenkami těchto vědních oborů uchvácen. Svě vzdělání a odbornou erudici pedagoga dokázal doplnit o nové ideje, které čerpal nejprve z Helvétiá, později zejména ze Spencera a Darwina. Ve svém pojetí sociální pedagogiky se Lindner jednoznačně kloní k již zmíněnému Magerovi, o čemž se nejsnáze dovídáme z jeho Encyklopedie. V tomto stěžejním díle rozvíjí sociálně pedagogická témata zejména pod hesly „Culturgemäßheit der Erziehung“ (Kulturní přiměřenost výchovy) a „Sozial-psychologie. Volkspädagogik. Sozialpädagogik“ (česky: „Sociální psychologie. Národní pedagogika. Sociální pedagogika“.)

Pod heslem „Kulturní přiměřenost výchovy“ Lindner vysvětluje sepětí vychovatele a chovance s kulturou dané společnosti a dokládá, že kultura je neodmyslitelným faktorem

---

<sup>59</sup> RÖSSLER, Wilhelm. *Sozialpädagogik. Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995, s. 1212. In SCHERMAIER, Josef. *Zum Begriff Sozialpädagogik*, [https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst99/schermaier\\_99\\_2\\_h.htm](https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/schermaier_99_2_h.htm), stav 27.10.2012 8:00 hod.

<sup>60</sup> NATORP, Paul. *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Paderborn: 1974. In SCHERMAIER, Josef. *Zum Begriff Sozialpädagogik*, [https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst99/schermaier\\_99\\_2\\_h.htm](https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/schermaier_99_2_h.htm), stav 27.10.2012 8:00 hod.

výchovy, který je nutno vzít v úvahu, neboť nikdo nemá druhé vychovávat pro jiné kulturní prostředí, než pro to, ve kterém budou reálně žít. V tomto smyslu cituje Lindner i Kantova slova o anticipačním charakteru výchovy, totiž, že jedince je třeba vychovávat nejen pro současnou, ale již pro budoucí společnost:

„Vzniká tedy otázka, jak se má stavět výchova vůči kulturním procesům? Rousseau káže ještě návrat k přirozenému stavu, avšak jeho učení může být dnes stěží bráno vážně a nehledě ke stinným stránkám dnešní společnosti zůstává hlavním heslem Anschluss an die Kulturarbeit. „Výchova budiž přiměřená kultuře!“ je výchovná zásada, kterou zastává moderní pedagogika s Diesterwegem na prvním místě. Podle toho musí mít výchova také národnostní charakter, tzn. do určité míry být výchovou národní. Bude jí tehdy, když bude chovanec vychováván v jazyce, zvyklostech a náhledech a svérázu národa, k němuž náleží. ... Jedinec totiž shledává, že jak on sám, tak i jeho okolí a národ se nacházejí v kulturním stavu, který nemůže změnit a který lze nahlížet jednak jako dědictví minulosti, ale zároveň i zárodek nového vývoje budoucnosti.“<sup>61</sup>

Lindner zde však jako v mnoha svých dílech nahlíží současný morální stav společnosti značně kriticky. V tomto smyslu hovoří o kultuře jako o nevyhnutelném prostředí výchovy, nikoli jako o učitelce mravů! „Kultura ve své proměnlivosti a nehotovosti nemůže být v žádném případě pro svého vychovatele vůdcem; vychovatel se vůči ní musí stavět kriticky, ale nemůže ji opomíjet.“<sup>62</sup>

Díky všeobecnému mravnímu poklesu společnosti a všudypřítomnému hledání vlastního prospěchu je dnes „...výchova skutečně obtížným úkolem, neboť vychovatel vědomě nemůže danou kulturu následovat, nýbrž jí často musí spíše čelit. Je zde třeba chopit se zdravých zárodků ze zřídla národně kulturního života a obrnit se proti nešvarům moderní postcivilizace s jejím znetvořením, zchoulostivěním a pokryteckým egoismem. ... Kultura je půda, na níž stojíme, vyučování je kompas, který nám ukazuje cíl.“<sup>63</sup>

Sociální pedagogika je pro Lindnera „Volkserziehung“ (výchova národa), v jejichž službách stojí výchova jedince, neboť ten může být vychován jedině ve společnosti a pro ni. V analogii

---

<sup>61</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Wien: Verlag von A. Pichler's Witwe und Sohn, 1891, s. 177

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 179

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 180

k organismu, kde cítíme jednoznačný ohlas Spencera, nahlíží Lindner společnost jako „tělo“; oproti egoistickému „já“ staví družné „my“, proti pomíjivosti jedince „nesmrtelnou společnost“. Člověk je povolán k tomu, aby se připojil k vyššímu celku: státu, národu, církvi, aby žil a cítil pro něj, pro něj pracoval. Tím vstupuje do společnosti s jinými lidmi, jejich náhledy, zkušenostmi, vlastnostmi, které jej formují, aby z něj mohla vzejít osobnost na vyšší úrovni. Dochází k identifikaci s celkem, člověk myslí jako „my Slované“, „my Rakušané“ atd., úděl všech se mu stává i údělem osobním.

Nelze nezmínit, že na tyto Lindnerovy názory mělo jistě svůj vliv i české národní obrození. I když Lindner nevystupoval jako jeho aktivní hybatel, zcela jistě mělo na něj i národnostní myšlení (o několik desetiletí opožděné za ostatní Evropou) velký vliv. Ostatně v Čechách druhé poloviny 19. století před jeho působením nebylo úniku a víme už, že se Lindner nevyhnul kritice za to, že po návratu z Celje nemluví dobře rodným jazykem. Jak ovšem vůči Lindnerovi kriticky uvádí rakouský profesor Dr. Josef Schermaier ve zmiňované přednášce o vývoji pojmu sociální pedagogika, v tomto „kolektivizujícím“ způsobu myšlení je potenciálně skryto i jisté nebezpečí. „Pojetí výchovy jako sociální, národní a lidové vede přímo ke způsobu myšlení, které bylo vlastní nacionálnímu socialismu: pracovat, bojovat, rodit, žít a umírat pro vůdce, lid a vlast. Výchova jednotlivce je podřízena výchově lidu. Emancipace zde nemá místa.“<sup>64</sup>

Pokud jde o vliv okolí na jedince, Lindner si velice silně uvědomoval zejména sílu vlivu rodiny a fakt, že bez funkční rodiny není možná úspěšná výchova, protože v tu chvíli je již položen špatný základ osobnosti. Je si tak vědom jevů, které bychom dnes označili za sociální patologii a snaží se nastítnit řešení pomocí dobových možností (zakládání ústavů).

Nejen proto, že byl učitelem, si osobně vážil všeho, co člověku přinesla obecná (základní) škola. Tak Lindnera cituje ve svém sborníku F. V. Moravec: „Pravá škola obecná jest plodem teprve našeho věku a nejznamenitějším dílem jeho. Univerzity jsou dnes pro potřebu státu a církve, a kdyby je stát dnes zrušil, kulturní práce by se tím nezastavila; kdyby se však zrušily školy obecné, lid by upadl v starou ujařmenost duchovní i tělesnou.“<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> SCHERMAIER, Josef. *Zum Begriff Sozialpädagogik*.

[https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst99/schermaier\\_99\\_2\\_h.htm](https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/schermaier_99_2_h.htm), stav 27.10.2012 8:00 hod.

<sup>65</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Památce našeho učitele, přítele a miláčka Dr. G.A. Lindnera 1828-1887: almanach v upomínku na učitelský sjezd v Kutné Hoře v srpnu 1897*. Z proslovu Fr. Moravce. Praha: Učitelský dům, 1897, s.3

Z hlediska cíle výchovy, tj. dosažení charakteru, staví ovšem vliv rodiny a společnosti nad vliv školy. „Tři jsou stolice, které se uvázaly v duchovní vychovávání člověka: domácnost, ve které vyrůstá, škola, ve které se vzdělal, a společnost, ve které žije. Tyto troje mocnosti odpovídají solidárně za výsledky vychovávání. Bylo by však nesnadno vyměřiti, jaký úděl připadá na každou z nich. Pohlížíme-li v plný život, tu arci shledáváme, že lidé jsou hlavně taci, jaké jsou rodiny, ze kterých pocházejí, a jaké jsou společnosti, ve kterých žijí.“<sup>66</sup>

Člověka lze podle něj vychovat jakkoli mravně, a dokud neopustí lůno své rodiny, vypadá to, že svět je takový, jaký mu ho rodiče a učitelé zprostředkovali. Jenže jednoho dne se jedinec dostane do reálného života, ve kterém stojí sám navzdory všem úskalím a jemným svodům jednat proti svému svědomí, a najednou má dosud nepoznaný problém odolat a stát třeba i sám proti všem. Lindner neváhá konstatovat, že ten, kdo zastává mravní ideály, má de facto jediný možný úděl, a to v životě trpět. Jedině pokud toto utrpení vědomě přijme a nebude se snažit za každou cenu držet krok s okolím, které nesdílí jeho morální hodnoty, bude schopen si zachovat vlastní tvář, ovšem za vysokou cenu. „Zárodky všeho potomního života kladou se ovšem již v nejtělejších mládí, avšak jevištěm pro rozvoj charakteru není ani domácnost, ani škola, nýbrž život. Zde se ujímá společnost jednotlivce a působí neodolatelnou mocí svého obcování a svých zařízení na jeho vychování a neustane, pokud jej sobě nepřipodobila.“<sup>67</sup> Nejen těmito slovy Lindner dokládá, že vliv společnosti na vývoj člověka považoval za neodmyslitelný.

Při uvažování o jeho sociálně pedagogickém odkazu je nutno mít na zřeteli, že v této oblasti nikdy nebyl praktikem, který by např. jako Pestalozzi aplikoval své myšlenky na obtížně vychovatelnou mládež. Lindner byl především vynikající pedagog, který své myšlenky rozprostřel na velkou plochu a zaujímal postoje i k některým oblastem pedagogiky, kde nebyl činný prakticky. Dokázal pedagogiku rozšiřovat o nové náhledy, pramenící z jeho ohromné sečtělosti v oblasti filozofie, psychologie a sociologie. Je z něj cítit upřímný zájem o žáky a mládež v celé šíři, ne jen úzce v oblasti školství, ale i o jejich další život, vývoj celé společnosti. Tento hluboký humanismus a zájem o člověka jej řadí k velikánům nejen našich pedagogických dějin.

---

<sup>66</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Přednášky na filosofické fakultě české university v Praze. Veřejná mravnost a škola*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1911, s. 55

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 55

Musíme se proto smířit s tím, že se od Lindnera nedočkáme odpovědi na otázky, které řeší sociální pedagogika dnes. Ve svých dílech se nezabývá otázkou menšin, znevýhodněných, závislostí nebo resocializace trestaných a sociálně vyloučených. To však neznamená, že se od něj dnešní sociální pedagog nemá co učit. Lindner by mohl být komukoli vzorem především svým systematickým přístupem k problematice a snahou o celoživotní vzdělávání. Celý život studoval a dokázal z nabytého absorbovat to nejlepší, případně vytvářet syntézu různých (cizích) názorů, což mu bylo také celý jeho život některými odpůrci předhazováno. Na druhé straně je u něj zjevný poctivý a nepovrchní přístup, chce proniknout do věci, skutečně ji pochopit a pokud v ní nachází hodnotu, pak ji i předat dál. Jeho pohled směřuje do budoucnosti, zároveň je však pevně zakotven v minulosti, z hlubokých poznatků historických čerpá zkušenost pro chování člověka dnes a zítra.

G. A. Lindner byl celoživotním hledačem naplněnosti, snad můžeme použít i profánního slova štěstí – ostatně mu věnoval jednu svou knihu („Záhada štěstí – psychologická zkoumání o lidské blaženosti“). Uvědomoval si přitom s Rousseauem, s nímž jinak v mnohém nesouhlasil, že člověk nalezne štěstí jen v mravnosti. To mu bylo také celoživotním pedagogickým cílem. Jako by neakceptoval myšlenku, že člověk je v podstatě dobrý, ale společnost jej zkazila, Lindner věří, že člověk musí být k mravnosti utvářen a tvářen zvenčí - rodičem, učitelem, vychovatelem.

Lindner viděl jedince pevně zakotveného ve společnosti a celý jeho vývoj společností natolik ovlivněn, že je nesnadné nějak se z tohoto vlivu vymknout a své okolí převýšit. V úvaze „Nesnáze charakteru“ píše: „Čím výše dospívá organizace společnosti, tím nesnadnějším bývá, aby jedinec se vyvíjel jinak, než to jak to zevní okolnosti zřízení společenského s sebou přinášejí. Vliv tohoto zřízení jest příliš mohutný, než aby jedinec jemu mohl odolati. Proto pozorujeme, že na tomto stupni vývoje společenského jeden člověk stává se podoben druhému a že vymizují znenáhla veliké charaktery. Mravnost i nemravnost se pozoruje i tenkrát, avšak ona přichází ne tak na vrub jedince, jako spíše na vrub společnosti, ona onoho staví buď na výsluní své přízně, aneb dává jej na pospas záhubným živlům. ... „Přiznejme se upřímně: může-li se jedinec opřít tomuto proudu veřejných ustanovení, veřejného mínění, veřejného příkladu? Může-li velebiti zásady, jež na pranýř staví veřejný příklad, aneb brojiti proti praktikám, jež posvěcuje každodenní výkon? Může-li někdo naukou i výkonem hlásati něco, co by se protivilo zásadám všeobecně uznávaným?

Společnost ani nedovoluje žádnému, by užíval kroje od obecné módy se lišícího, tím méně, by se uchýloval od norem, jimiž se ethické posuzování spravuje.“<sup>68</sup>

Tím více však Lindner požadoval, aby pedagog své svěřence vedl k vyšším cílům a učil je mravnosti, v níž viděl záchranu člověka a celé společnosti. Do jaké míry je tento jeho hlavní cíl aktuální a akceptovatelný pro dnešek, ponechávám na laskavém zvážení čtenářů.

---

<sup>68</sup> LINDNER, Gustav Adolf. *Gustava Adolfa Lindnera drobné články pedagogické a psychologické: s podobiznou a životopisem spisovatelovým*. Velké Meziříčí: Gustav Adolf Lindner, 1885, s. 16 a 17



## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se pokusil zmapovat životní osudy a dílo jednoho z největších českých pedagogů, G. A. Lindnera. Jeho neutuchající hledání nových cest, postavených však na zdravém základě již dříve nalezeného, jeho neustálá touha po poznání a osobním růstu, stejně jako ochota předávat nabyté vědomosti a praktické dovednosti dalším generacím, je inspirací pro každého vědce, studenta, i pouhého zájemce o kterýkoli vědní obor dneška.

Jeho životní dráha a názorový vývoj nám na pozadí bouřlivého vývoje techniky a humanitních věd 19. století vykresluje člověka, který výrazně překonal své okolí co do intelektuálních schopností, ale především co do nasazení a poctivosti při hledání a formulaci nových názorů. Díky tomu G. A. Lindner pomohl pedagogice natrvalo vydobýt důležité místo mezi našimi společenskými vědami.

Lindnerův přesah do dalších oborů, zejména sociologie, mu pak umožnil položit základy sociální pedagogiky – pedagogiky, která se podle něj může stát jediným skutečným řešením společenských problémů. V tom se G. A. Lindner natrvalo zapsal jako zakladatel tohoto nového společenského vědního oboru v českých zemích.

Doufám, že i tato práce přispěla svou drobnou měrou k tomu, aby byl život, osobnost a odkaz G. A. Lindnera (záměrně v tomto pořadí, neboť sám jeho život je snad nejsilnějším poselstvím o tom, kým byl, čemu věřil a za čím šel) nahlížen v celistvosti jako projev složité osobnosti, která v mnohém převyšovala své okolí, nedokázala dělat laciné kompromisy, ale nevyhnula se proto ani četným konfliktům. Mnohé jeho životní zkušenosti byly bolestné a mnohá očekávání nebyla naplněna. Snad i proto ve své „Záhadě štěstí“ dospívá k mottu, jež cituje i epitaf na jeho vyšehradském náhrobku, a jímž jakoby se nakonec vracel zpátky k celoživotně obdivovanému prameni a inspiraci své pedagogické cesty, Janu Ámosu Komenskému:

*„V nitru svém ať každý hledá, čeho svět mu nikdy nedá.“*

## Resumé

Tato bakalářská práce se věnuje životu a dílu velkého českého pedagoga Gustava Adolfa Lindnera s důrazem na sociálně pedagogickou stránku jeho díla a je rozdělena do šesti kapitol.

V první kapitole jsou vykresleny hlavními milníky jeho dospívání a dalšího života, kdy opouští kněžský seminář a nakonec se rozhodne pro učitelskou dráhu. Po počátcích pedagogického působení v Rychnově nad Kněžnou a Jičíně je nuceně přeložen do dolnoštyrské Celje, kde vedle výuky na tamním gymnáziu začíná publikovat. Přitahuje ho věda a výzkum, což ho přivádí k systematickému studiu teoretické a praktické pedagogiky, přičemž je mu východiskem Herbartova filozofie a nově se rozvíjející vědní obory psychologie a sociologie.

Ve druhé kapitole se věnuji stručnému nástinu edukační reality Rakouska-Uherska v 19. století. Plasticky nám vyniká neutěšený obraz stavu tehdejšího školství a úrovně didaktiky, jak ji Lindner sám zažil. Dále se věnuji reformám, které byly v Rakousku v 18. a 19. století provedeny, a jejichž pozitivní výsledky zejména na gymnáziích již Lindner sám jako pedagog pocítil. Osvětlen je herbartismus jako vůdčí ideový směr tehdejšího rakouského školství a Herbartovo učení jako pedagogická filozofie, kterou Lindner zastával a prosazoval.

Třetí kapitola je věnována názorovému vývoji G. A. Lindnera. Ze záznamů jeho deníků a životopisců vybírám důležité momenty, které ukazují, jak se vyvíjel jeho pedagogický a filozofický názor. Kapitola se zároveň věnuje jeho nejvýznamnější počinům na pedagogickém poli i některým atakům, kterým byl vystaven.

Ve čtvrté kapitole komentuji nejdůležitější Lindnerova pedagogická díla: učebnice "Allgemeine Erziehungslehre a Allgemeine Unterrichtslehre", ediční řadu Klasikové pedagogiky, encyklopedii „Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens“ a jeho pravděpodobně nejvýznamnější souhrnnou práci „Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“.

V páté kapitola je provedena komparativní analýza pedagogické koncepce G. A. Lindnera coby zastávce Herbart a Johna Deweye jako zastávce pragmatické pedagogiky. Srovnáním

jejich postojů k základním kategoriím filozofie a pedagogiky vyniká zřetelný rozdíl mezi těmito dvěma směry, v širším ohledu pak mezi herbartismem a reformní pedagogikou.

A konečně v poslední kapitole je pátrání v odkazu G. A. Lindnera završeno zaměřením na sociálně pedagogickou stránku jeho díla. Jeho pohled na pedagogiku byl celistvý, pedagogika je pro něj pevně zakotvena ve společnosti, jí nevyhnutelně ovlivňována a tvářena. Lindner ji stále více považoval za součást společnosti, ba za určující element jejího dalšího vývoje. Jsou zde vyzdviženy Lindnerovy postoje, které jsou i po více než sto letech pro sociálního pedagoga inspirativní.

## Seznam použité literatury

### Literatura:

1. ADL-AMINI, Bijan, OELKERS Jürgen a NEUMANN Dieter. *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis: Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik*. Berlin: P. Haupt, 1979.
2. CACH, Josef. *Gustav Adolf Lindner*. Praha: Univerzita Karlova, 1990.
3. CACH, Josef a DVOŘÁK, Karel. *G.A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
4. CIPRO, Miroslav. *Prameny výchovy, svazek II*. Praha: M.Cipro, 2002.
5. DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
6. DEWEY, John. *Škola a společnost: tři přednášky*. Praha: J. Laichter, 1904.
7. GABRIEL, Václav. *Obrázky ze školství českého a rakouského*. Praha: Spolek pro vydávání laciných knih českých, 1891.
8. HERBART, Johann Friedrich, KYRÁŠEK Jiří a HOFMANN Franz. *J. F. Herbart a jeho pedagogika*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977.
9. KRÁL, Josef. *Gustav Adolf Lindner: Život a filozofie*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1929.
10. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 11, ISBN 978-80-7367-383-3.
11. LINDNER, Gustav Adolf. *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Wien: Verlag von A.Pichler's Witwe und Sohn, 1891.
12. LINDNER, Gustav Adolf. *Gustava Adolfa Lindnera drobné články pedagogické a psychologické, s podobiznou a životopisem spisovatelovým*. Velké Meziříčí: Gustav Adolf Lindner, 1885.
13. LINDNER, Gustav Adolf. *Myšlenky k psychologii společnosti jako základ společenské vědy: O utajených představách*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1929.
14. LINDNER, Gustav Adolf a Domin, Karel. *Obecné vychovatelství*. 10. vyd., Wien: A. Pichler's Witwe und Sohn, 1914.
15. LINDNER, Gustav Adolf. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A.Mareš, 1888.

16. LINDNER, Gustav Adolf. *Památce našeho učitele, přítele a miláčka Dr. G.A. Lindnera 1828-1887: almanach v upomínku na učitelský sjezd v Kutné Hoře v srpnu 1897*. Praha: Učitelský dům, 1897.
17. LINDNER, Gustav Adolf. *Přednášky na filosofické fakultě české university v Praze*. 2. vyd., Praha: Dědictví Komenského, 1911.
18. LINDNER, Gustav Adolf. *Záhada štěstí: psychologická zkoumání o lidské blaženosti*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1931.
19. LINDNER, Gustav Adolf. *Život J.A. Komenského*. Praha: F. A. Urbánek, 1878.
20. METYŠ, K.: *Soupis prací Gustava Adolfa Lindnera a literatury v němčině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.
21. NOVÁK, Josef. *G. A. Lindner*. Praha: Unie, 1941.
22. PEIRCE, Charles Sanders, VIŠŇOVSKÝ, Emil a MIHINA, František. *Pragmatizmus*. 1.vyd. Bratislava: IRIS, 1998, ISBN 80-88778-45-x.
23. RADVAN, Eduard a VAVŘÍK, Michal. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009.
24. SCHERMAIER, Josef. *Zum Begriff Sozialpädagogik*, dostupné z [https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst99/schermaier\\_99\\_2\\_h.htm](https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/schermaier_99_2_h.htm), 27.10.2012 8:00 hod.
25. SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. 1. vyd., Praha: SPN, 1991.
26. STACHEL, Peter. *Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918*. dostupné z <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>.
27. UHER, Jan. *Gustav Adolf Lindner ve světle svých deníků: (příspěvek k životopisu)*. Praha: Dědictví Komenského, 1928.
28. ZUMR, Josef. *Máme-li kulturu, je naší vlastí Evropa: herbartismus a česká filosofie*. 1. vyd., Praha: Filosofia, 1998, ISBN: 80-7007-110-9.

#### Články:

1. LINDNER, Gustav Adolf. *Zápas o školu*. Paedagogium: měsíčník vychovatelský. 1. ročník, Praha: F.A. Urbánek, 1879.

#### Internet:

1. WIKIPEDIE, <http://cs.wikipedia.org>.
2. <http://www.hamelika.cz/ostatni/skolstvi.htm>.

Jiné zdroje:

1. VACARDA, Pavel: *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*, magisterská diplomová práce, Brno: MU, Filozofická fakulta/Katedra filozofie, 2009.