

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Pedagogika Johanna Heinricha Pestalozziho

Bc. Markéta Hrušková

Diplomová práce

2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta Hrušková**  
Osobní číslo: **H11052**  
Studijní program: **N6101 Filozofie**  
Studijní obor: **Filozofie**  
Název tématu: **Pedagogika Johanna Heinricha Pestalozziho**  
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Tématem práce bude pedagogika Johanna Heinricha Pestalozziho v návaznosti na Jean Jacquea Rousseaua. Práce bude zaměřena na ukázání vztahu Pestalozziho pedagogiky k Rousseauově myšlení, jejich rozdílů a na následné představení Pestalozziho vlastního pedagogického systému, zasazeného do dobového kontextu. V práci bude použita metoda komparace pramenných textů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

**Pestalozzi, J. H. Ze života a díla. Praha: SPN, 1968.**

**Pestalozzi, J. H. Výbor z pedagogických spisů. Praha: SPN, 1956.**

**Pestalozzi, J. H. Jak Gertruda učí své děti. E. Beaufort, 1903.**

**Rousseau, J. J. Emil čili o výchování. 1. díl, Praha: Dědictví Komenského, 1910.**

**Rousseau, J. J. Emil čili o výchování. 2. díl, Praha: Dědictví Komenského, 1910.**

**Cach, J. J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz. Praha: SPN, 1962.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Miloslav Průka, Ph.D.**

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce:

**21. května 2012**

Termín odevzdání diplomové práce:

**31. března 2013**

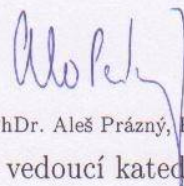


prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.

děkan

 **Univerzita Pardubice**  
Fakulta filozofická  
532 10 Pardubice, Studentská 84

L.S.



PhDr. Aleš Prázný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2012

## Prohlášení

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 26. 6. 2013

Bc. Markéta Hrušková

**Poděkování:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu své diplomové práce Mgr. Miloslavu Průkovi, Ph.D., za odbornou pomoc, cenné rady a vedení při zpracování diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na výchovu a filosofii Johanna Heinricha Pestalozziho, jehož myšlení bylo ovlivněno především významným filosofem a filosofem výchovy J. J. Rousseauem. Rousseau prosazoval lidskou přirozenost a svobodu, proto odmítal zásahy do vývoje dítěte. Pestalozzi se pak snažil o spojení svobody s poslušností. Hlavním cílem výchovy bylo dosažení lidskosti, proto byla nezbytná mravní výchova. Mravnost považoval Pestalozzi za nejvyšší stadium lidského ducha.

Klíčová slova:

J. H. Pestalozzi, J. J. Rousseau, výchova, svoboda, lidská přirozenost, mravnost

## **Title**

Pedagogy by Johann Heinrich Pestalozzi

## **Annotation**

This thesis is focused on education and philosophy by Johann Heinrich Pestalozzi, whose thinking was influenced primarily important philosopher and educator J. J. Rousseau. Rousseau promoted human nature and freedom therefore he refused intervention in child development. Pestalozzi tried to link freedom with obedience. The main aim of education was to achieve humanity therefore the moral education was necessary. Pestalozzi considered morality as the highest stage of human spirit.

Key words:

J. H. Pestalozzi, J. J. Rousseau, education, freedom, human nature, morality

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 PESTALOZZIHO ŽIVOT A DÍLO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 JEAN JACQUES ROUSSEAU</b> .....	<b>11</b>
2.1 DOBOVÉ KONTEXTY .....	11
2.2 NÁZORY FILOSOFICKÉ.....	12
2.3 NÁZORY POLITICKÉ.....	14
2.4 FILOSOFIE VÝCHOVY .....	17
2.4.1 <i>Emil čili o vychování</i> .....	19
<b>3 SROVNÁNÍ ROUSSEAU A PESTALOZZIHO</b> .....	<b>25</b>
3.1 ČLOVĚK JE OD PŘIROZENOSTI DOBRÝ .....	25
3.1.1 <i>Víra v boha</i> .....	27
3.2 VÝCHOVNÝ NATURALISMUS .....	30
3.3 VÝCHOVA K LIDSTVÍ A ODMÍTÁNÍ MNOHOVĚDNOSTI.....	31
3.4 OSOBNÍ ZKUŠENOST .....	33
3.5 OTÁZKA ŘEČI A ROZUMU.....	34
3.6 EXISTENCE TŘÍ VYCHOVATELŮ .....	36
3.7 DŮRAZ NA ČINNOST .....	40
3.8 VÝZNAM KNIH.....	42
3.9 TRESTÁNÍ DĚTÍ.....	44
<b>4 PESTALOZZIHO FILOSOFICKÉ NÁZORY</b> .....	<b>46</b>
<b>5 PESTALOZZIHO FILOSOFIE VÝCHOVY</b> .....	<b>51</b>
5.1 POMĚR MEZI SVOBODOU A NUTNOSTÍ.....	51
5.2 VÝCHOVA K LIDSTVÍ A MRAVNOSTI .....	53
5.3 PRINCIP NÁZORNOSTI .....	56
5.4 NAUKA O SLOVĚ, TVARU A ČÍSLE .....	57
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>60</b>
<b>LITERATURA</b> .....	<b>62</b>

## ÚVOD

Tématem mojí diplomové práce je filosofie výchovy významného švýcarského pedagoga a filosofa Johanna Heinricha Pestalozziho (1746 - 1827), kterého v oblasti výchovy i filosofie ovlivnil především francouzský myslitel Jean - Jacques Rousseau (1712 – 1778).

Ve své diplomové práci se budu zaměřovat na ukázání vztahu Pestalozziho filosofie výchovy k Rousseauovu myšlení a jejich vzájemných rozdílů. Poté se zaměřím na Pestalozziho vlastní výchovnou koncepci. V práci budu používat metodu komparace myšlenek obou myslitelů a metodu interpretace pramenných textů.

Práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol. V první kapitole se zabývám obdobím Pestalozziho života, který velmi ovlivnil jeho díla, protože to, co se Pestalozzi v praxi naučil, později zaznamenával do svých textů.

Ve druhé kapitole se zaměřuji na rozbor myšlenek J. J. Rousseaua, který je nutný pro pochopení Pestalozziho filosofie výchovy, neboť Pestalozzi zpočátku z Rousseauových myšlenek vycházel. Později však jeho pojetí shledal nedostatečným pro výchovu a od jeho koncepce se odklonil. Nesouhlasil především s Rousseauovým přeceňováním principu svobody. Ve druhé kapitole tedy rozebírám Rousseauovy názory filosofické, politické i výchovné a pak především jeho hlavní dílo z oblasti výchovy *Emil čili o vychování*, které mělo velmi velký vliv v oblasti výchovy i vzdělávání.

Ve třetí kapitole srovnávám výchovné i filosofické názory obou myslitelů. Jedná se především o myšlenky týkající se lidské přirozenosti, svobody ve výchově, osobní zkušenosti v poznávání i vzdělávání.

Čtvrtá kapitola je pak zaměřena na Pestalozziho filosofické názory, které jsou obsaženy zejména v díle *Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. Zde se Pestalozzi zabývá především vývojem člověka a lidskou přirozeností. Zatímco Rousseau rozeznával stav přirozený a stav společenský, podle Pestalozziho se člověk během svého života nachází ve stavu přírodním, společenském a nakonec mravním, který je stavem nejvyšším.

Pestalozziho vlastní filosofii výchovy pak rozebírám v kapitole páté. Hlavním cílem jeho výchovy bylo, stejně jako u Rousseaua, dosažení stavu lidskosti a v souvislosti s tím výchova mravů. Mravnost je pro Pestalozziho tím, k čemu má člověk směřovat tak, aby se stal člověkem v pravém slova smyslu.



# 1 PESTALOZZIHO ŽIVOT A DÍLO

Johann Heinrich Pestalozzi byl významným pedagogem a filosofem výchovy, jehož díla jsou velmi ovlivněna jeho životem. Projevuje se v nich především dobrota a láska k bližnímu. Pestalozzi se však zabýval i otázkami filosofickými, antropologickými a politickými. Narodil se 12. ledna 1746 v Curychu. Jeho otec brzy zemřel, a tak ho vychovávala matka spolu se svou služebnou.

Pestalozzi žil v době, kdy ve Francii vypukla Francouzská revoluce, která se stavěla především proti absolutní moci panovníka. V souladu s jejím velmi známým sloganem – rovnost, volnost, bratrství - lidé požadovali především svobodu a konec útlaku. Švýcarsko v této době bylo naopak jednou z politicky nejsvobodnějších zemí Evropy. Svoboda však neexistovala v oblasti náboženské. Platilo zde přísné rozdělení na katolíky a protestanty. Města byla bohatá, venkov naopak velmi chudý a většinou negramotný. Školní docházka totiž nebyla povinná, učitelé byli většinou nevzdělaní a děti ve třídách nebyly rozděleny podle věku. Vyučoval se především katechismus, poté čtení, méně už psaní a počítání. Na vyšších školách pak mohly studovat pouze děti bohatých rodičů, mezi něž patřil i Pestalozzi.<sup>1</sup> V sedmnácti letech se tak dostal na Akademii v Curychu. A právě zde se seznámil s díly francouzských osvícenců Montesquieua, Voltaira a Rousseaua. Josef Klika uvádí, že v době Pestalozziho mládí celá řada spisů pojednávala o státě, právu, náboženství, rozumu a o znovuzřízení celé společnosti.<sup>2</sup> Tato díla tedy v Pestalozziho myšlení musela bezpochyby zanechat své stopy. Nejvíce ho ovlivnily Rousseauovy myšlenky o společenském zřízení, jež jsou obsaženy zejména ve spise *Smlouva společenská*, a dále myšlenky o výchově. V Curychu se Pestalozzi také seznámil se svojí pozdější manželkou, která byla také zaujata Rousseauovými ideami. Pestalozzi se inspiroval i německou klasickou filosofií, zejména Leibnizem a Kantem.<sup>3</sup>

Pestalozzi během svého života založil několik výchovných ústavů, ve kterých také sám působil a které se staly velmi známými. Tím prvním byl ústav pro výchovu žebračských dětí, který nazval Neuhoř. Společně s dětmi v tomto ústavu také žil, neboť věřil, že jim svým životem dokáže dát dobrý příklad pro budoucí život.

---

<sup>1</sup> BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 5 - 8.

<sup>2</sup> KLIKA, Josef. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Jádro ze spisu J. J. Pestalozziho Jak Gertruda učí své děti 1801*. Praha : E. Beaufort, 1903. s. 15.

<sup>3</sup> Pestalozzi ve své koncepci přetvořil Rousseauův romantismus, ale i Kantův racionalismus, jímž byla ovlivněna především jeho teorie vyučování. In: BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 16.

Později sám napsal, že děti provázel laskavou lidskou rukou a tak se v nich brzy probudil pocit důvěry a lidskosti.<sup>4</sup> Neuhoff se však, stejně jako pozdější Pestalozziho ústavy, potýkal s hospodářskými problémy a musel svou činnost ukončit. Od roku 1798 Pestalozzi působil jako vychovatel ve Stanzu. Sigurd Hebenstreit poukazuje, že právě v tomto období si stanovil hlavní cíle výchovy. Děti musí být v budoucnu práce schopné. Je nutné, aby se a svou rodinu uživily, a to právě vlastními prací. Musí také získat správné vědomosti, aby se mohly orientovat ve světě a především se stát mravními, neboť jen tak mohou žít jako lidé.<sup>5</sup> Právě do výchovy ve Stanzu zařadil tedy Pestalozzi jako hlavní výchovný prostředek práci. Později vyučoval také v městské škole v Burgdorfu a i zde zřídil výchovný ústav pro mládež. Nakonec působil v Yverdonu. V Bruggu 17. února 1827 umírá.

Během svého života vydal Pestalozzi mnoho děl obsahujících myšlenky o výchově. Ve spisech zaznamenával především své vlastní zkušenosti z oblasti výchovy a vzdělání, které dále promýšlel a rozpracovával. Radil matkám i vychovatelům, propagoval láskyplný přístup k dítěti a výchovu člověka k mravnosti. Proslavil se především dílem z roku 1781 *Linhart a Gertruda, kniha pro lid*<sup>6</sup>, ve které pojednává o fiktivním zedníkovi Linhartovi a jeho manželce Gertrudě a zabývá se výchovou jejich dětí. Zde je jasně patrný vliv Rousseauův. V roce 1801 pak vydává svou asi nejvýznamnější knihu *Jak Gertruda učí své děti*. Některá Pestalozziho díla jsou však zaměřená i na otázky veřejné a politické. Mezi ně patří například *Drobné politické spisy* nebo dílo *O nevině, vážnosti a šlechtnosti vlasti*<sup>7</sup>. V díle *Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu* se pak Pestalozzi věnuje otázkám filosofickým a antropologickým. A právě zde dospívá k názoru o důležitosti mravní výchovy a stav mravní označuje za vrchol lidského života, ke kterému by měl člověk směřovat tak, aby se stal člověkem v pravém slova smyslu.

---

<sup>4</sup> PESTALOZZI, J. H. *Erziehung und Unterricht: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1978. s. 101.

<sup>5</sup> HEBENSTREIT, Sigurd. *Johann Heinrich Pestalozzi: Leben und Schriften*. Freiburg im Breisgau : Herder, 1996. s. 104.

<sup>6</sup> Kniha se stala velmi oblíbenou především ve Francii a 12 let po jejím prvním vydání byl J. H. Pestalozzi jmenován čestným občanem Francouzské republiky. Knihu četl i německý humanista Herder a chválil ji pro její lidskost. In: BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 11.

<sup>7</sup> Dílo Pestalozzi vydal v roce 1814 po odstranění Napoleona a hodnotí zde, které Napoleonovy činy Švýcarsku prospěly a které naopak uškodily. In: BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 16.

## 2 JEAN JACQUES ROUSSEAU

Pro pochopení Pestalozziho výchovné koncepce a jeho filosofických názorů je třeba se nejprve zabývat vychovatelskou naukou J. J. Rousseaua, který byl významným francouzským filosofem a pedagogem 18. století, který ovlivnil mnoho myslitelů.

### 2.1 DOBOVÉ KONTEXTY

Jean - Jacques Rousseau žil v době osvícenství. Toto období je charakterizováno především vírou v lidský rozum. Proto se také osvícenci stavěli do opozice proti křesťanskému náboženství, neuznávali zjevení a zázraky, ale prosazovali Boha jako nejvyšší rozumový princip, který svět stvořil a dal mu určité zákony, avšak dále do něj již nezasahuje. Je třeba odmítnout předsudky, od nevědomosti dojít k pravdě a právě pomocí rozumu vše prosvětlit. Racionalismus měl být rozšířen na všechny oblasti lidského života. Století osmnácté je často nazýváno stoletím filosofickým. Filosofové byli zároveň vědci a učenci. Důraz na rozum převzalo 18. století především od myslitelů století předchozího, zejména od Descarta, Leibnize a Spinozy, kteří se soustředili v první řadě na rozumové poznání pravdy a odmítali smyslovou zkušenost. Osvícenští myslitelé se snažili získat rozhled ve všech oblastech lidského života a shrnout veškeré lidské poznání a dosažené vědění. Proto také začali sestavovat encyklopedie, ve kterých kladli důraz na jasnost a srozumitelnost. Nejznámější z nich je pak *Encyklopedie, aneb racionální slovník věd, umění a řemesel*, která vycházela v letech 1751 – 1780 a zahrnovala 28 svazků. Mezi její hlavní tvůrce patří Denis Diderot, Voltaire, Montesquieu, Helvétius a mnozí další. V období osvícenství se rozvíjely vědy přírodní, ale i obory humanitní, jako například historie, sociologie, ekonomie nebo právě pedagogika a filosofie. Úkolem vědy, která musela být podložena zkušenostmi a fakty, bylo vše na základě rozumu vysvětlit a objasnit. V době osvícenství se tedy objevovala snaha o rozvoj všech lidských schopností a sil.

V tomto období, kdy byl uplatňován především rozum, žije také Rousseau. Ten však nesouhlasí s přílišným prosazováním racionality a do popředí naopak staví vůli a naše city, jež nám jsou vrozeny. V roce 1741 přichází Rousseau do Paříže, kde se spřátelí s tvůrcem *Encyklopedie* Denisem Diderotem. A právě na jeho popud se přihlásí do soutěže, kterou vyhlásí v roce 1749 Dijonská akademie. Na otázku: „Zda pokrok ve vědách a umění přispěl ke zkažení, či k očistě mravů?“, odpovídá, že vzdělání sice zjemnilo mravy lidí a sdružilo je, avšak současně zničilo jejich svobodu, rovnost a štěstí. Rousseau tedy poukazuje na fakt, že pokrok člověka, nemusí nutně znamenat jeho štěstí. Spíše naopak, čím více se člověk zdokonaluje, tím je nešťastnější.

Rousseau tedy požaduje návrat k přirozenosti člověka a na úkor rozumu prosazuje lidské city, které k člověku neodmyslitelně patří.

## 2.2 NÁZORY FILOSOFICKÉ

Rousseau byl zejména významným filosofem. Ve své filosofické koncepci se zabýval především člověkem, kterého je nutné důkladně poznat tak, abychom mohli pokračovat v dalších úvahách. „Ze všech znalostí nejužitečnější, ale nejméně pokročilá, se mi zdá znalost člověka.“<sup>8</sup> Člověk tedy nejprve musí poznat sám sebe, musí vědět, čím on sám je, a teprve poté může rozvíjet další poznání. Rousseau požadoval návrat k lidské přirozenosti, která je v souladu s přírodou. Společnost a člověka v ní žijícího pak považoval za zkaženou. Pokrok nás totiž přivedl k bídě.

Jedním z hlavních témat Rousseauovy filosofie je pojem svobody, který byl v dějinách chápán velmi různorodě, například jako překonání přírodní determinace nebo Hegelova poznaná nevyhnutelnost. Pro Rousseaua je svoboda naší přirozeností. Je to bytostný rozměr člověka, který z důvodu nedostatku přírodních instinktů, jedná na základě morální svobody.<sup>9</sup> Svoboda tedy neodmyslitelně patří k naší přirozenosti a je pro Rousseaua jednou z nejvyšších hodnot. Proto prosazoval volnost a svobodu jedince, která měla platit pro všechny a ve všech oblastech. Jednalo se tak o svobodu náboženskou, politickou i hospodářskou. Životem ve společnosti ale člověk svou svobodu ztratil. Ústředním tématem Rousseauových myšlenek je tedy člověk a jeho vývoj od původní přirozenosti do stavu současného, tedy společenského. Pokládal však Rousseau tento vývoj skutečně pouze za negativní?

Člověk je individuum, které je odlišné od zvířat a materiálního světa. Od zvířat se však neliší rozumem, neboť i zvířata mají myšlenky, protože poznávají skrze smysly. Základními charakteristikami, kterými se člověk odlišuje od zvířat, jsou právě svoboda a poté schopnost zdokonalovat se. Na rozdíl od zvířete je člověk schopen si svou svobodu uvědomit. Ta se pak projevuje zvláště schopností souhlasu nebo odmítnutí jednat podle svých pudů.<sup>10</sup>

Schopností zdokonalovat se jsou rozvíjeny všechny naše další schopnosti. Avšak tato schopnost rozvinula i naše chyby.<sup>11</sup> V souvislosti s důrazem na svobodu Rousseau požadoval

---

<sup>8</sup> ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 49.

<sup>9</sup> KOSOVÁ, Beata. *Svoboda vo výchove – ideál alebo nevyhnutnosť*. In: DEMJANČUK, N., ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. s. 106 – 107.

<sup>10</sup> ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 65.

<sup>11</sup> SOBOTKA, Milan. *Jean – Jacques Rousseau: od „Rozpravy o původu nerovnosti“ ke „Společenské smlouvě“*. In: *Filosofický časopis*. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 6, s. 808.

rovnost všech lidí. Proto se zabýval příčinami nerovnosti lidí ve společnosti, a to především ve svém spise *Rozprava o původu nerovnosti mezi lidmi*. Rozlišoval mezi nerovností tělesnou, která se zakládá na věku, zdraví a tělesných silách, je tedy dána přirozeně, a nerovností mravní nebo také politickou, která je založená určitou úmluvou a je schválena souhlasem lidí. Jedná se o různé výsady, z nichž někteří těží na úkor druhých.<sup>12</sup> Rousseau si tedy uvědomoval určité rozdíly mezi lidmi, ty jsou však dány od přírody, a proto jsou přirozené. Avšak mravní nerovnost není přirozená. Je pravým opakem přirozeného práva, a proto nemůže být oprávněná. Mravní nerovnost je tak způsobena špatným vlivem ze strany společnosti. Rousseau dále uvádí: „V pořádku přirozeném, kde jsou si všichni lidé rovni, povolání jejich společné jest stav člověka, ...“<sup>13</sup> Lidé jsou si tedy od přirozenosti rovni navzájem a jsou také svobodní. Hlavním úkolem člověka je tak samo žítí.

Člověk se ale od své přirozenosti odchýlil. Člověk přirozený, kterého Rousseau označuje jako divocha, byl nahrazen člověkem společenským. Proto Rousseau odmítá kulturu a společnost, neboť ta obsahuje nerovnost, je plná přetvářky, předsudků a materiálního bohatství. Společnost a kultura tak člověka pouze ničí, hubí jeho přirozenost, lidskost i svobodu. Rousseau proto požaduje návrat k přírodě a lidské přirozenosti, neboť právě příroda má lidi udělat dobrými a šťastnými, a to přesně tak, jak byli ve svém původním - tedy přirozeném stavu. Technické a jiné vynálezy sice člověka posunuly a v mnohých ohledech mu jeho žití usnadnily, avšak také ho přivedly k bídě. Je tedy třeba je co nejvíce omezit a dovést člověka ke stavu prvotnímu, v němž se bude moci navrátit ke svému původnímu štěstí. Josef Cach uvádí, že tímto tvrzením Rousseau předběhl dobu, neboť varuje před civilizačními snahami, které by mohly vést ke zkáze civilizace, sebezničení člověka, hodnot kultury i přírody.<sup>14</sup> Bezútesný stav, kdy je zkažena lidská přirozenost, je však nezvratný. Zbavit člověka veškerého vlivu by znamenalo vytvořit zrůdu.<sup>15</sup>

Ačkoli tedy Rousseau požadoval návrat k přirozenému stavu, neidealizoval si ho. „Jest velký rozdíl mezi člověkem přírodním, žijícím ve stavu přirozeném a člověkem přírodním žijícím ve stavu společenském. Emil není divoch, kterého bychom poslali na poušť, je to divoch, který má obývat v městech.“<sup>16</sup> Není tedy oprávněné Voltaireovo prohlášení, že Rousseau vyzíval člověka k tomu, aby opět chodil po čtyřech. Jeho přirozený stav se má

---

<sup>12</sup> ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 55.

<sup>13</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 12.

<sup>14</sup> CACH, J. J. *Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J. J. *Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 18.

<sup>15</sup> FULKA, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: *Filosofický časopis*. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 4, s. 485.

<sup>16</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 176.

vyznačovat prostotou, skromností, nezávislostí a spokojeností. Potřeby jednotlivců mají být omezené a technické prostředky mají sloužit pouze k dosažení spokojenosti.<sup>17</sup> Josef Cach vysvětluje, že podle Rousseaua došlo k odcizení člověka, a proto je nutná jeho obroda, tak aby mohl plně žít, odevzdávat a přijímat plody společnosti. Člověk si musí uvědomit toto odcizení a hledat z něho východisko. Má hledat cestu k pravému poslání člověka.<sup>18</sup> Rousseau tedy nepožaduje úplný návrat ke stavu přírodnímu, ale pouze odstranění negativních aspektů stavu společenského. Podle Milana Sobotky tak Rousseau zkoumá vývoj člověka, který prošel procesem pozitivním i negativním, a ačkoli zdůrazňuje především ty negativní aspekty, nesmíme zapomínat na to, že jde o proces humanizace člověka.<sup>19</sup> Právě v Rousseauově filosofii se člověk dostává do středu veškerého dění. Ústřední již není Bůh, jak tomu bylo dříve. Vývoj člověka a společnosti tak není pouze něčím špatným, ale jsou v něm obsaženy i aspekty pozitivní. Stejně tak Josef Cach uvádí, že podle Rousseaua člověk v dějinách sám sebe realizuje a humanizuje. A jako dějinná a tedy společenská bytost humanizuje i přírodu.<sup>20</sup>

Rousseau se tedy ve svých úvahách zabýval zejména člověkem, jeho přirozeností, svobodou a jeho bytím ve společnosti. Společnost pokládal za zkaženou, neboť jejím působením se člověk odchyluje od své přirozenosti, a proto je třeba její vliv omezit a navrátit se právě do stavu přírodního, v němž bude člověk opět šťastný a spokojený. Avšak nepokládal za možné společnost zcela odstranit, neboť člověk ji ke svému životu potřebuje. Člověk je totiž bytost společenská. Rousseau tedy nechtěl společnost z lidského života zcela vyloučit, ale pouze omezit její škodlivý vliv.

### 2.3 NÁZORY POLITICKÉ

Jak již bylo ukázáno při nástinu Rousseauových hlavních filosofických myšlenek, Rousseau se ve svých úvahách zaobíral především člověkem a v souvislosti s ním i jeho svobodou, která patří k jeho přirozeným právům.

Své politické názory vyjádřil ve svém hlavním díle *Smlouva společenská*, kterým významně ovlivnil soudobé společenské poměry. Vysvětluje zde vznik společnosti a vztahů nadřazenosti a podřízenosti na základě smlouvy, kterou mezi sebou lidé uzavřeli. Tato smlouva není přirozená, je výsledkem dohody. „Příroda nedává člověku moci nad

---

<sup>17</sup> RÖD, Wolfgang. *Novověká filosofie: Od Newtona po Rousseaua*. Praha : Oikoymenth, 2004. s. 504.

<sup>18</sup> CACH, J. J. J. *Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J. J. J. *Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 17.

<sup>19</sup> SOBOTKA, Milan. *Jean – Jacques Rousseau: od „Rozpravy o původu nerovnosti“ ke „Společenské smlouvě“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 6, s. 807.

<sup>20</sup> CACH, J. J. J. *Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J. J. J. *Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 17.

spolubratrem; ze síly neplyne právo a tak jen smlouvou lze dovodit původ založení každé pravé moci v lidstvu.<sup>21</sup> Lidé si vytvořili zákon, vůči kterému musí být poslušní. Člověk se tedy vzdává své svobody ve prospěch ostatních, avšak když se každý dává všem, nedává se vlastně nikomu. Podmínka je takto pro všechny stejná, a pokud je tato podmínka pro všechny stejná, nemá nikdo zájem, aby ji učinil tíživější pro ostatní.<sup>22</sup> Podle Sobotky tudíž svoboda nemůže být realizována jinak, než ve vztahu k ostatním. Svoboda nevylučuje závislost na druhých, ale naopak ji nutně předpokládá.<sup>23</sup> Svoboda je tak relativní nezávislostí rozhodování. Je to schopnost člověka samostatně a vědomě určovat svoje myšlenky a jednání a uskutečňovat to, co považujeme za svou vlastní přirozenost, ale vždy podle požadavků shody s pravdou nebo morálkou.<sup>24</sup> Svoboda tak není svévolí, ale vždy má určité hranice. Jedinci si svou svobodu odevzdávají vzájemně a jsou jedině svobodní, když se domluví, jak s ní budou nakládat. Člověk se tedy vzdal své přirozené svobody, ale získal svobodu novou, tj. svobodu občanskou, kterou uplatňuje během svého života ve společnosti.

V souvislosti s lidskou přirozeností a svobodou jedince se Rousseau zabýval také problémem majetku a vlastnictví. Považuje však soukromé vlastnictví za zcela negativní aspekt společnosti? To bychom mohli předpokládat, neboť soukromé vlastnictví je nepřirozené a právo na jeho uplatňování je možné pouze ve společnosti, kterou se Rousseau snaží odsunout do pozadí. Již dříve Rousseau své politické názory předznamenal v *Rozpravě o původu nerovnosti mezi lidmi*, kde uvádí: „Onen člověk, který si obsadil jistý kus pozemku, prohlásil: Tohle je mé! a našel dost prostoduchých lidí, kteří mu to uvěřili, byl skutečným zakladatelem občanské společnosti. Kolika zločinů, válek, vražd, běd a hrůz by bylo lidstvo ušetřeno, kdyby byl někdo vytrhal kůly, zasypal příkopy a zavolal na své druhy: Chraňte se poslouchat toho podvodníka.“<sup>25</sup> Takto tedy podle Rousseaua vznikla společnost, jež je úzce spjata právě s vlastnictvím a majetkem. Rousseau tak za největší neštěstí lidí považuje právě ustanovení soukromého vlastnictví. „...nerovnost, která v přírodním stavu takřka neexistuje, získává svou sílu a vzrůst svého vývoje z našich schopností a z pokroku lidského ducha a stává se plnou a zákonitou zřízením vlastnictví a zákonů.“<sup>26</sup> Rousseau líčí osudové neštěstí,

---

<sup>21</sup>ROUSSEAU, J. J. *Smlouva společenská: základy práva politického*. Roudnice : Nákladem Aug. Švagrovského, 1871. s. 32.

<sup>22</sup>ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 214.

<sup>23</sup>SOBOTKA, Milan. *Jean – Jacques Rousseau: od „Rozpravy o původu nerovnosti“ ke „Společenské smlouvě“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 6, s. 823.

<sup>24</sup>KOSOVÁ, Beata. *Sloboda vo výchove – ideál alebo nevyhnutnosť*. In: DEMJANČUK, N., ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. s. 107.

<sup>25</sup>ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 88.

<sup>26</sup>Tamtéž, s. 119 - 120.

kdy jsme od stavu přirozeného přešli do stavu společenského. Prostřednictvím majetku se tedy podle Rousseaua začala rozvíjet mravní nerovnost mezi lidmi. Milan Sobotka však podotýká, že na začátku *Rozpravy o původu nerovnosti mezi lidmi* je soukromé vlastnictví považováno za největší zkázu, ale v druhé části spisu se o něm již mluví jako o největším štěstí. Oba tyto názory jsou podle Sobotky koherentní a dojem rozpornosti je vyvoláván pouze Rousseauovým vyhrocováním stanovisek. Navíc Rousseauovy popisy divocha, tedy člověka v přirozeném stavu, nejsou příliš lichotivé, protože například nenávidí soustavnou práci, jejíž důležitost Rousseau velmi prosazoval. A teprve vystoupením ze stavu přirozeného začínají vznikat city. Divoch totiž nemá vztahy s ostatními lidmi. Podle Sobotky je tak Rousseau i přes svou vyhlašovanou lítost nad vznikem soukromého vlastnictví pozitivním filosofem soukromého vlastnictví jako nutného průvodce civilizace.<sup>27</sup> Vladimír Čechák pak upozorňuje, že Rousseau nikde ve svých dílech neútočí proti soukromému vlastnictví, ale pouze proti jeho hromadění.<sup>28</sup> Ustavení soukromého vlastnictví a vznik společnosti jsou tedy na jedné straně negativní, ale zároveň jsou na straně druhé pozitivní pro vývoj člověka a jeho city.

Rousseau tak podle Sobotky požaduje relativně rovné vlastnictví, protože moc bohatí i moc chudí se vymykají moci zákona, v němž se projevuje obecná vůle. Zcela chudý totiž ztrácí vlastní čest, proto nemůže být dobrým občanem, příliš bohatý je pak vzpurný a vymyká se ze společnosti.<sup>29</sup>

Rousseau tedy odsuzuje společnost, jejímž základem je soukromé vlastnictví a prosazuje návrat ke stavu původnímu, který je přirozený, a v němž nerovnost téměř neexistuje. Avšak zároveň si je vědom toho, že společnost je pro život člověka důležitá a není možné z ní zcela vystoupit. Navíc teprve uvnitř společnosti začínají vznikat city, které Rousseau tolik prosazoval. Člověk je totiž bytostí společenskou, která ke svému životu potřebuje ostatní lidi. A city a mravy mají smysl právě jen uvnitř společnosti. Právě city a vlastní vůlí se má člověk řídit. Se vznikem společenské smlouvy tak jedinec ztratil svou přirozenou svobodu, ale získal svobodu společenskou. Společnost tedy nemůže být zcela odstraněna, ale mají být pouze omezeny její negativní vlivy. Rousseau si tak je vědom, že návrat do stavu přirozeného není možný.

---

<sup>27</sup> SOBOTKA, Milan. *Jean – Jacques Rousseau: od „Rozpravy o původu nerovnosti“ ke „Společenské smlouvě“* In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 6, s. 809 - 811.

<sup>28</sup> ČECHÁK, Vladimír. *Místo předmluvy*. In: ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 36.

<sup>29</sup> SOBOTKA, Milan. *Jean – Jacques Rousseau: od „Rozpravy o původu nerovnosti“ ke „Společenské smlouvě“* In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 6, s. 818.



## 2.4 FILOSOFIE VÝCHOVY

Významnou součástí Rousseauovy filosofie jsou také myšlenky týkající se výchovy. Jednou ze základních tezí jeho filosofie, která měla velký vliv na pojetí filosofie výchovy, je tvrzení o přirozené dobrotě člověka.

Podle křesťanského pojetí se člověk vzepřel svému Stvořiteli a tak vystoupil z přirozeného stavu. Lidé jsou tak od narození zatíženi prvotním hříchem a je třeba je přivést na správnou cestu. Rousseau s tímto křesťanským přesvědčením nesouhlasil. Naopak tvrdil, že člověk je od své přirozenosti dobrý a teprve společnost ho svým působením kazí. Rousseau se tedy snažil osvobodit člověka od určitého nátlaku ze strany církve. Úkolem výchovy je pak udržet člověka co nejdéle v jeho přirozeném, tzn. nezkaženém stavu. Výchova ve společnosti a pro společnost přichází až mnohem později. Vlivem společnosti totiž dochází k odcizení člověka a podle Josefa Cacha je tak Rousseauova výchova pedagogikou obrany před tímto odcizením a zároveň pedagogikou hledání hodnot, které by mu dovolily plně žít jako osvobozenému člověku.<sup>30</sup> Rousseau tedy požadoval přirozenost a příklon k přírodě i v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazoval také svobodnou výchovu, svobodu dítěte proti dospělým a lidskou důstojnost. Nesouhlasil s ve své době běžným pohlížením na dítě jako na malého dospělého a snažil se jej osvobodit od útlaku civilizované společnosti a to tím, že prosazoval ochranu jeho práv a individuality. „Lidstvo má své místo v pořadu věcí; dětství zase má svoje místo v lidském životě. Je třeba pozorovati člověka v člověku a dítě v dítěti.“<sup>31</sup> Člověk má být tedy ctěn jako člověk. Rousseau vyzdvihuje hodnotu člověka. V době, kdy byl kladen důraz výhradně na rozum, se tak Rousseau vrací k citu a lidské vůli a svobodu považuje za jednu z nejvyšších lidských hodnot. Rousseauovy ideje o svobodě jsou patrné i v současnosti, i dnes je totiž svoboda ve výchově považována za nutnost. „Svobodná bytost nejen poznává nutnost, ale uvědomuje si a realizuje svoje možnosti, v kterých by překročila danost, přesáhla přítomnost. Smyslem lidského života a tedy i výchovy je právě takováto seberealizace, svobodné naplnění možností.“<sup>32</sup>

Svou výchovnou koncepcí se Rousseau stavěl do opozice především proti představiteli britského empirismu Johnu Lockovi, ačkoli v některých názorech jím byl sám inspirován. Rousseauova filosofie výchovy prosazovala zejména šťastné dětství. V dětském

---

<sup>30</sup>CACH, J. J. J. *Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J. J. J. *Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 17.

<sup>31</sup>ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 65.

<sup>32</sup>KOSOVÁ, Beata. *Sloboda vo výchove – ideál alebo nevyhnutnosť*. In: DEMJANČUK, N., ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. s. 108.

věku tak pro něj není nejdůležitější mravní výchova, ačkoli dosažení mravnosti je v životě člověka velmi důležité, ale šťastný dětský život, který vychovatel dítěti zajistí tím, že bude co nejméně zasahovat do jeho vývoje. Zatímco John Locke tvrdil, že člověk se rodí jako nepopsaná deska (tabula rasa), tedy není od narození ani dobrý ani špatný, a teprve výchova z něj dělá člověka, Rousseau byl toho názoru, že člověk se narodí jako dobrý a společnost ho svým působením zkazí. Hlavním úkolem výchovy je tak ochrana dítěte před společností. Člověk je tak ale u obou myslitelů tím, čím se stává. Podle Locka nás zcela utváří zkušenosti a naše okolí. Podle Rousseaua se sice narodíme jako dobří, tedy již nějací jsme, ale společnost a naše zkušenosti nás mohou zkazit, tedy pokud jsme špatně vychováni, můžeme se stát špatnými. Člověka je tedy nutné utvářet.

Rousseau se rozhodl pro výchovu dětí bohatých rodičů. Toto rozhodnutí je však v rozporu s jeho hlavními požadavky rovnosti a svobody. Výchovou dětí bohatých chtěl změnit celou vládnoucí třídu tak, aby byla schopna a ochotna napravit celou společnost. Účelem Rousseauovy výchovy bylo tedy vychovat pracovitě a nezávislé občany, kteří si sami dokáží hájit svá vlastní práva. Aristokraty a feudály, kteří nepracují, je nutné převychovat tak, aby mohlo dojít ke změně poměrů ve společnosti. Petr Durdík za stín na Rousseauově učení pokládá právě to, že si ve svém pedagogickém románu vybírá chovance z lepší bohaté rodiny a svůj výběr vysvětluje tím, že chudý člověk nepotřebuje žádné vzdělání<sup>33</sup>, protože okolnosti a poměry, ve kterých žije, mu vnutí takové vzdělání, které pro svůj stav potřebuje. Na druhou stranu Durdík uvádí, že v samotném životě se Rousseau zastával dětí slabých a utlačovaných.<sup>34</sup> Především teze o nepotřebnosti výchovy pro chudé je podle mého názoru v rozporu s Rousseauovým přesvědčením o svobodě a rovnosti. Rousseau rozeznával dva typy nerovnosti, tělesnou, kterou považoval za přirozenou a mravní, která není přirozená, a proto je nutné ji odmítnout a odstranit ze společnosti. Ale svým tvrzením o potřebnosti výchovy pouze pro bohaté vlastně chudé občany diskriminuje, tedy potvrzuje mravní nerovnost. I chudý občan by měl potřebovat výchovu, neboť i on je zkažen společností. Ačkoli kolem sebe nemá tolik moderních výtvarných a majetku, přece je jimi ovlivněn. Tedy místo toho, aby se Rousseau pokoušel o odstranění nerovnosti, svým textem ji v podstatě podporuje. Navíc se musíme zeptat, z jakého důvodu si Rousseau vybírá chovance bohatého? Vždyť sám bohatství odsuzoval, neboť člověka odvádí od jeho přirozenosti. Nesouhlasil však ani s přílišnou chudobou. Svou výchovou chtěl Rousseau nejdříve napravit vládnoucí třídu,

---

<sup>33</sup> Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 29.

<sup>34</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 81.

kteřá pak měla kladně působit na celou společnost. Z hlediska ideálu rovnosti všech lidí by však bylo prospěšnější zaměřit výchovu na všechny občany bez výjimky.

Rousseau se tedy zabýval nejen úvahami filosofickými a politickými, ale také myšlenkami o výchově a vzdělání, v nichž, stejně jako v celé své filosofii, prosazoval svobodu a přirozenost. Jeho cílem pak bylo prostřednictvím výchovy změnit a zlepšit stav celé společnosti. Jeho koncepce však obsahuje určité rozpory.

#### 2.4.1 EMIL ČILI O VYCHOVÁNÍ

V roce 1762 Rousseau vydává pedagogický román *Emil čili o výchování*<sup>35</sup>, kterým se Pestalozzi později inspiroval pro svou vlastní výchovnou koncepci<sup>36</sup>. Dílo pojednává o přirozené výchově dvou smyšlených osob, Emila a Žofie. A jak si tedy Rousseau představoval přirozenou výchovu? A je vůbec možné spojit dohromady slova přirozený a výchova? Vždyť pojmem výchova je myšleno určité působení nebo zasahování, zatímco jako přirozené si představíme spíše něco, co je nedotčeno nebo bez vnějších zásahů. Nejedná se tedy o protimluv?

Rousseauova přirozená výchova se má vyznačovat především přirozeností, tj. shodou s přírodou a dále svobodou, neboť ta je součástí této lidské přirozenosti. Shodou s přírodou pak Rousseau myslí právě respektování přirozenosti dítěte a také jeho věkových zvláštností. Podle jeho koncepce tak nemůže být způsob výchovy stejný pro každý věk. Rousseauovou základní tezí je: děti se rodí dobré, avšak člověk je svými zásahy kazí. Přirozenost člověka je tedy dobrá, ale špatné vlivy, jež na něj působí, tuto přirozenost zničí. Je tedy třeba zajistit, aby byl vývoj dítěte co nejsvobodnější, tedy ve shodě s přírodou, která nás přirozeně vede. Vychovatel do vývoje dítěte tedy nemá zasahovat. Rousseau však na druhou stranu také tvrdí, že výchova – tedy zasahování do vývoje dítěte – je nutná. Člověk se bez ní neobejde. To je způsobeno tím, že děti se rodí jako dobré, ale zároveň i slabé. „Přicházíme na svět slabí, potřebujeme sil; nepřinášíme si na svět nic, potřebujeme pomoci; rodíme se nevědomí, potřebujeme úsudku. Vše, čeho nemáme při narození a čeho potřebujeme, až vyrosteme, dává nám výchova.“<sup>37</sup> Cílem výchovy je tedy plný život. Výchovou máme získat vše, co nám po narození chybí. Teprve výchova z nás tak může udělat člověka. Výchova však musí být

---

<sup>35</sup> Parlament tento spis označil za dílo škodlivé, na Rousseaua byl vydán zatykač, a proto musel uprchnout do Anglie. Ohlas románu byl však velmi velký, například ruská carevna Kateřina II. po jeho přečtení zakázala tělesné tresty na ruských školách.

<sup>36</sup> Toto dílo Pestalozziho hodně ovlivnilo, později však sám poznamenal, že je to „nejvyšší měrou nepraktická kniha snílkova“. In: KLIKA, Josef. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Jádro ze spisu J. J. Pestalozziho Jak Gertruda učí své děti 1801*. Praha : E. Beaufort, 1903. s. 17.

<sup>37</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 6.

v souladu se svobodou, jedná se tedy právě o výchovu přirozenou. Její hlavní a nejučinnější metodou je snaha se něčemu naučit. „Právě bezprostřední zájem představuje mocnou pohnutku, jež jediná vede bezpečně a daleko.“<sup>38</sup> A úkolem vychovatele tak je tento zájem v dítěti vyvolat. Dítě tedy projeví vlastní zájem se něčemu naučit a tak bude splněn požadavek svobody. Toto pak ale kritizuje právě Pestalozzi, když tvrdí, že není vždy možné čekat, až dítě projeví vlastní zájem, ale naopak v určitých oblastech výchovy, například mravní, je nutné začít dítě učit mnohem dříve.

V souladu s přirozeností výchovy je i Rousseauův důraz na respektování věkových zvláštností dítěte. Vše má svůj správný čas. Nic se dítě nemá učit dříve, než je nutné a nic se nesmí uspěchat. Z tohoto důvodu je román *Emil* rozdělen do pěti knih, z nichž každá se zabývá určitým stádiem v životě dítěte. Josef Cach však Rousseauovo věkové rozdělení kritizuje, zejména jednostrannost při určení rozmezí předškolního a mladšího školního věku (2 – 12 let). Rousseau požaduje přirozenost, ale jeho rozdělení vůbec přirozenosti neodpovídá.<sup>39</sup>

První kniha se věnuje výchově dítěte od narození do dvou let, což je podle Rousseaua jedno z nejnebezpečnějších období. Dítě se narodí jako dobré a je nutné zabránit společnosti, aby ho svým působením zkazila. Rousseau totiž věřil, že dítě, jehož přirozenost je původně dobrá, může být zkaženo pouze negativními vlivy a okolnostmi ze strany společnosti. Hlavním úkolem výchovy tak je tomuto nepříznivému působení zabránit. Proto se Rousseau snaží svého chovance od společnosti po určitou dobu izolovat. Emilova výchova tedy probíhá na venkově. Potřeba uvedení jedince do společnosti přichází až mnohem později.

První kniha pojednává především o tělesném vývoji a počátcích slovního projevu dítěte. Úplně prvním projevem je pak pláč. „...pláče mnoho, a to tak musí býti. Jelikož všechny počítky jejich jsou citového rázu, radují se z nich tiše, jsou-li příjemné, jsou-li bolestné, řeknou to ve své řeči a žádají úlevy.“<sup>40</sup> Cit je tedy u člověka prvotní. Rousseau tak potvrzuje svou tezi o upřednostňování citu před rozumem. Na city, jež jsou vyvolány různými počítky, pak dítě reaguje svým pláčem, který Rousseau považuje za první řeč a radí vychovateli jak na něj reagovat. Už zde se tedy snaží dítě vychovávat. Josef Fulka uvádí, že v návaznosti na Johna Locka Rousseau rozpracovává základy skutečné sémiotiky dětského pláče. Původně je pláč dítěte prosbou, jímž žádá o uspokojení svých potřeb. Ale podlehneme-

---

<sup>38</sup> ROUSSEAU, J.J. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 77.

<sup>39</sup> CACH, J. *J. J. Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J.J. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 28.

<sup>40</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 47.

li pláči příliš snadno a zvykneme-li si uspokojovat všechny potřeby dítěte, rozmazlíme ho a z prosby se stane rozkaz. Pláč vzniklý z pocitu závislosti se mění na pláč za účelem dominance.<sup>41</sup> Rousseau se tak snaží o morální výchovu jedince už od útlého věku. Dítě si tedy nemá zvykat, že ho všichni poslouchají. Fulka ale upozorňuje, že zde Rousseau pokládá otázku morálního rozměru lidské bytosti ještě před tím, než tato bytost získá rozlišené morální pojmy.<sup>42</sup> Rousseau se tedy zabývá morálkou dítěte ještě dříve, než mohlo dojít k jejímu rozvinutí. Sám však tvrdí, že morální výchova může nastoupit až od patnáctého roku.

Druhá kniha románu se zabývá vývojem dítěte od dvou do dvanácti let. V tomto období, stejně jako v předchozím, mají být lidské zásahy do vývoje dítěte co nejmenší. Zabývá se zde především rozvojem smyslů, neboť ty jsou branami veškerého našeho poznání. Rousseauova koncepce je sensualistická. „První schopnosti, které se v nás vytváří a zdokonalují, jsou smysly. Ty tedy dlužno by bylo nejdříve pěstiti; a právě ony to jsou jediné, na něž se zapomíná, aneb jichž se co nejméně dbá.“<sup>43</sup> Rousseau tak smysly považuje za první schopnosti, jež se v člověku utvářejí, avšak jejich rozvoj je často zanedbáván, protože je prosazován především rozum. Rousseauův postup má být tedy opačný. Nejdříve je třeba cvičit naše smysly, a teprve poté se může rozvíjet náš rozum.

Cvičení smyslů pak Rousseau neshledává jen v jejich užívání, ale hlavně v učení se podle nich správně usuzovat, tj. učit se cítit, protože neumíme ani vidět, ani slyšet jinak, než jsme se to naučili. Za nejdůležitější smysl pak považuje hmat, protože ten je rozprostřen po celém těle a jsme-li v bdělém stavu, nikdy neustává.<sup>44</sup> Rousseau tedy prosazuje smysly na úkor rozumu. Jeho rozvoj omezuje, neboť ho v tomto období považuje za nedůležitý. „Rozum je uzda síly, a dítě nemá této uzdy zapotřebí.“<sup>45</sup> Právě v úloze rozumu se Rousseau nejvíce odlišuje od osvícenských myslitelů. Dopřává Emilovi především pozorování přírody a lidského okolí a nechává ho učit se metodou přirozených následků, kdy má dítě samo poznat, zda jednalo dobře nebo špatně. Smyslové poznání je tedy v tomto období nejdůležitější. Podle Josefa Fulky se v Rousseauově koncepci nejedná jen o receptivní sensualismus, nýbrž o sensualismus aktivní, v němž nejde jen o přijímání počitků ze světa, ale o jakousi „sensualistickou praxeologii“, kdy smysly jsou vodítky činnosti.<sup>46</sup> Člověk tak pouze nečeká na

---

<sup>41</sup> Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 49.

<sup>42</sup> FULKA, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 4, s. 490.

<sup>43</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 142.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 142 - 143.

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 81.

<sup>46</sup> FULKA, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 4, s. 487.

to, co nám smysly samy přinesou, ale určitým způsobem je také vede. Pomocí smyslů tak člověk poznává. V tomto období má Emil také poznat, co je to bolest, protože člověk potřebuje vědět, co je zlé, aby si více vážil toho, co je dobré. „Trpěti, toť první věc, které se má naučiti a kterou bude museti nejlépe znáti.“<sup>47</sup> Proto Rousseau nebude Emila neustále chránit a úzkostlivě lpět na tom, aby se nezranil a neublížil si. Naopak mu ponechá svobodu k vlastnímu poznávání. V Rousseauově koncepci tedy není chovanec poučován o dobru a zlu, nýbrž má tento rozdíl poznat na vlastní kůži. Rousseau tak místo rozumové výchovy uplatňuje metodu přirozených následků. Avšak zapomíná, že tuto metodu nelze užít v každé situaci.

Třetí kniha je pak věnována výchově Emila od 12 do 15 let. V tomto období již má být rozvíjen rozum, smysly zde tedy ustupují do pozadí. Kniha je tak zaměřena především na rozvoj rozumových schopností a na výchovu k práci. Prostředkem této výchovy mají být především přírodní vědy. I v tomto období však Rousseau prosazuje svůj hlavní cíl – výchovu k lidství. V první řadě tak nepožaduje po chovanci nabytí vědomostí, které jsou potřebné pro určité povolání, ale získání lidskosti. Řádný člověk si totiž povede řádně a dobře, ať se ocitne v jakékoli situaci a jakémkoli postavení. „Já mu chci dáti hodnost, které nemohl ztratiti, hodnost, která by mu byla po všechen čas ke cti; já ho chci povznést k stavu člověka,..."<sup>48</sup> Rousseau tak věřil, že pravý člověk zvládne každou situaci, již mu život připraví.

Ve čtvrté knize se Rousseau zabývá především výchovou mravní, která má být uskutečňována mezi patnáctým a jednadvacátým rokem. V tomto období dochází k vývoji mravů ale i k tělesným změnám. Teprve teď se má také Emil dozvědět o existenci Boha, protože až nyní může náboženské pravdy správně chápat. Tato výchova již probíhá ve městě. To je ale zajímavé, neboť města Rousseau považoval přímo za mravní zkázu mladého člověka.<sup>49</sup> A jelikož se mravy vyvíjí až v tomto věku a mravní výchova má nastoupit až nyní, předpokládali bychom, že ke zkažení mravů může dojít právě v tomto období. Rousseau si však uvědomuje, že morálně jednat je možné pouze ve společnosti. Bez existence společnosti morálka ztrácí smysl. I společnost je tak při výchově jedince potřebná. Ačkoli zpočátku je třeba z ní dítě vyjmout tak, aby se mohla vyvíjet jeho přirozenost, později je její vliv nutný.

V oblasti morální výchovy se Rousseau zabývá vášněmi, které, jak již uvedl v *Rozpravě o původu a základech nerovnosti mezi lidmi*, pocházejí z našich potřeb a jejich

---

<sup>47</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 62.

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 230.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 88 - 89.

vývoj je pak závislý na našich znalostech. Lidský rozum tedy mnoho vděčí vášním a naopak.<sup>50</sup> Právě v tomto tvrzení vidíme poukaz na důležitost citů. Rozum bez nich nemůže fungovat.

Pramenem našich vášní je pak sebeláska. Nejdříve totiž dítě miluje samo sebe a z tohoto citu pak vyplývá, že miluje ty, jež o něj pečují.<sup>51</sup> Z lásky dítěte, kterou projevuje samo k sobě, má později vznikat láska k lidem ostatním, potřeba přítele a také potřeba milenky. Podle Josefa Fulky je v tomto období pro Rousseaua nejdůležitější právě sexualita, která umožňuje člověku stát se společenskou bytostí. Sexuální probouzení se má přeměnit na socialitu.<sup>52</sup> Člověk se tedy musí stát součástí společnosti, musí se do ní začlenit.

Pouze v této souvislosti Rousseau dovoluje vychovateli výmluvnost, ve všech ostatních případech ji zakazuje. Vychovatel má o lásce mluvit a má chovance naučit lásce ke všem lidem.<sup>53</sup> Základem mravního jednání je pak podle Rousseaua spravedlnost. Bude-li člověk spravedlivý, bude zároveň i šťastný.<sup>54</sup>

Poslední kniha románu je věnována výchově Žofie, která se má stát Emilovou manželkou.

Rousseau v duchu zásady rovnosti všech lidí, kterou celý svůj život prosazoval, tvrdil, že ve všem, co nesouvisí těsně s pohlavím, je žena stejná jako muž, že má stejné orgány a stejné schopnosti. Rozdíl se vyskytuje až v duševním založení obou pohlaví.<sup>55</sup> V tomto pojetí byl Rousseau myslitelem pokrokovým, avšak k výchově dívek i přesto přistupoval konzervativně. Prosazoval výchovu, která byla všeobecně uznávána v době jeho života. Dívka má být vychovávána v závislosti na svém vztahu k muži. Má se mu líbit a má o něj pečovat. Také má v muži vzbuzovat lásku a úctu, těšit ho a zpříjemňovat mu život. Josef Fulka upozorňuje, že výchovu Žofie Rousseau nečlenil do časových úseků a že zatímco u Emila byl kladen důraz na určitou uzavřenost, u Žofie je to naopak. Ženská ctnost se promítá do toho, co je vidět navenek, tedy žena nemůže být přirozená jinak než v mínění ostatních. Proto dívkám více záleží na tom, co si o nich ostatní lidé myslí, což Rousseau považuje za jejich přirozenost už od dětství. Dívka má však muže socializovat, což může splnit jen díky své vnějšíkové přirozenosti.<sup>56</sup> Dívce tedy záleží na mínění ostatních lidí, ale právě díky tomu je schopna uvést muže do společnosti. Ženy mají být stejně jako muži vedeny k práci, která se hodí k jejich

---

<sup>50</sup> ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 66 -67.

<sup>51</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 6 – 7.

<sup>52</sup> FULKA, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 4, s. 496.

<sup>53</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 24.

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 107.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 218.

<sup>56</sup> FULKA, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 4, s. 498 - 499.

pohlaví. Mají být zdrženlivé a především srdečné. Proto jim postačuje výchování pouze v oblasti mravní a tělesné. Vzdělání rozumu nepovažoval Rousseau u dívek za příliš důležité, to však neznamená, že by žena musela zůstat nevzdělanou, neboť to by bylo v rozporu s přírodou. Příroda totiž chce: „...aby myslily, aby soudily, aby milovaly, aby měly vědomosti, ...“<sup>57</sup> Žena má být ale vzdělávána především k tomu, co bude potřebovat ve svém budoucím životě. Podle Josefa Cacha byla rozumová výchova u žen odmítána také z důvodu vážných obav ze ztráty správných rodinných vztahů.<sup>58</sup> Žena tak má být hlavně matkou a manželkou.

Rousseauova výchova tedy měla být přirozená. Dítě se má vyvíjet přirozeně, tedy ve shodě s přírodou, zásahy ze strany společnosti mají být co nejmenší. Vychovatel proto nemá do výchovy téměř vůbec zasahovat. Navzdory tomu ale vychovatel Emilovi připravuje celou řadu úkolů. Navíc jeho výchova počítá s velmi pevným citovým vztahem mezi vychovatelem a jeho chovancem. Ve výchově svobodné by však měl být tento vztah co nejvolnější.<sup>59</sup> Rousseauova přirozená výchova tak vlastně není zcela přirozenou.

Rousseau se tedy snažil prosazovat ve výchově přirozenost a svobodu, a proto se ve svém výchovném románu věnoval postupně jednotlivým etapám vývoje dítěte až do dospělosti. V každém období se tak zaměřuje na něco jiného. Nejprve se zabývá rozvojem tělesným, později smyslovým, pak rozumovým a až nakonec vývojem a výchovou mravní. Pátá kniha románu je pak věnována výchově Emilovy budoucí manželky. Její výchova už ale není dělena do jednotlivých období. Na výchovu ženy totiž Rousseau neklade takový důraz, ačkoli ani ona nemá zůstat nevzdělanou. Pestalozzi se pak Rousseauovým dílem inspiroval pro svou vlastní výchovnou koncepci. Důraz na rozdílnost výchovy podle věku tak byl uplatňován i v jeho filosofii. Tvrdil totiž, že je nutné co nejpřesněji stanovit části, které se hodí pro každý dětský věk tak, abychom děti neochuzovali o nic, k čemu jsou schopné, ale ani je nepřetěžovali něčím, k čemu ještě schopné nejsou.<sup>60</sup> Zatímco Rousseau pokládal za nutné počkat na projevení vlastního zájmu dítěte, podle Pestalozziho to není vždy možné. Nelze čekat, až dítě samo projeví zájem, ale naopak je nutné některé požadavky prosazovat dříve. V této souvislosti však Jiří Kyrášek upozorňuje, že Pestalozzi začíná s některými nároky, alespoň podle našich měřítek, dokonce až příliš brzy.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 227.

<sup>58</sup> CACH, J. J. *Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J. J. *Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 29.

<sup>59</sup> KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008. s. 64.

<sup>60</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 27.

<sup>61</sup> KYRÁŠEK, Jiří. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 11.



### 3 SROVNÁNÍ ROUSSEAU A PESTALOZZIHO

Oba myslitelé se v mnoha ohledech své filosofie shodovali. Naprosto jednotní byly při vytyčení samotného cíle výchovy – tedy dosažení stavu lidskosti. Některé jejich názory jsou ale zcela odlišné. A zatímco Rousseauův spis o Emilovi byl pouhou fantazií, Pestalozzi vycházel z praxe a v praxi si také všechna svá přesvědčení ověřoval.

#### 3.1 ČLOVĚK JE OD PŘIROZENOSTI DOBRÝ

Jednou ze základních tezí Rousseauovy filosofie je tvrzení o přirozené dobrotě lidí.

Rousseau věřil v člověka a nesouhlasil s křesťanským stanoviskem, že by byl zatížen prvotním hříchem. Tvrdil, že člověk je od přirozenosti dobrý a teprve společnost ho svým působením od této přirozenosti odvádí a tak ho kazí. „...první hnutí přírodní jsou vždycky správná; není zvrácenosti původní v srdci lidském;...“<sup>62</sup> Avšak svůj román uvádí větou: „Všechno jest dobré, jak vychází z rukou původce všech věcí, vše zvrhává se v rukou člověka.“<sup>63</sup> Člověk je od přírody dobrý, rodí se jako dobrý, a úkolem výchovy je tuto dobrotu co nejdéle uchovat. Výchova tak nesmí dopustit, aby byl člověk zkažen společností. Zde ale můžeme nalézt určitý rozpor. Na jedné straně totiž Rousseau tvrdí, že člověk je původně dobrý, tedy je dobrý od své přirozenosti, ale na straně druhé říká, že člověk sám vlastně vše kazí. Dítě se tedy narodí jako dobré, ale je zkaženo společností. Společnost je ale tvořena lidmi. Jak je tedy možné, že lidé, kteří jsou dobří od své přirozenosti, dítě kazí? Kým nebo čím byli zkaženi oni sami, že jsou natolik špatní a kazí výchovu ostatních? Vynálezy a moderní vymoženky ve společnosti, které Rousseau pokládá za špatné, jsou také výtvořeny člověkem. A i tento člověk, jenž je vytvořil, musel mít dobrou přirozenost.

V *Rozpravě o původu nerovnosti mezi lidmi* přičítá Rousseau změnu přirozenosti postupnému pozměňování lidské konstituce. Původně byli všichni lidé stejní, tak jako zvířata téhož druhu, ale fyzické příčiny mezi ně vnesli rozdílnosti. Někteří se tak zdokonalili, jiní zhoršili. Lidé získali různé vlastnosti, dobré nebo špatné, které nepatřily k jejich přirozenosti.<sup>64</sup> Svou přirozenost musí člověk podle Rousseaua poznat. „Pravé studium naše jest studium lidského stavu. Ten z nás, kdo dovede nejlépe snášeti slasti a strasti tohoto života, jest dle mého názoru nejlépe vychován.“<sup>65</sup> Nejdůležitějším úkolem člověka je tak poznat sám sebe, svou přirozenost a být člověkem. Naše výchova začíná již naším narozením,

---

<sup>62</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I.* Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 84.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>64</sup> ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy.* Praha : Svoboda, 1978. s. 50.

<sup>65</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I.* Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 12.

neboť tím, že začínáme žít, se zároveň začínáme učit.<sup>66</sup> Příroda totiž působí na naše smysly, a tak nás rozvíjí. V Rousseauově koncepci se tedy objevuje myšlenka výchovy k lidství. Nejde mu v první řadě o získání vědomostí, nýbrž právě o dosažení stavu lidskosti.

Také Pestalozzi původně zastával názor, že člověk je dobrý od své přirozenosti. „Člověk je dobrý a chce dobro. Chce pouze, aby i jemu bylo dobře, když o dobro usiluje. A je-li zlý, jistě mu byla zatarasena cesta, po které chtěl kráčet k dobru a být dobrý. Je to strašná věc s tím zatarasováním cesty! Je to tak všeobecné a člověk je proto tak málokdy dobrý. Přesto však věřím věčně a všeobecně v lidské srdce a v této své víře nyní kráčím...“<sup>67</sup> Co ale Pestalozzi míní tímto zatarasováním cesty? V tomto pojmání přirozeného stavu byl zřejmě ještě velmi ovlivněn Rousseauovými názory. Cesta je tedy člověku nejspíše zatarasována ze strany společnosti. Zde ovšem vyvstává stejný problém jako u Rousseaua, tedy jak mohou lidé, kteří jsou ze své přirozenosti dobří, později kazit ostatní. Pestalozzi sám si ale tento rozpor zřejmě uvědomil, protože ve svém filosofickém díle *Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu* se již s tímto pojetím přirozeného stavu rozchází a tvrdí, že člověk není od své přirozenosti ani dobrý ani rozumný. Pestalozzi tedy nesouhlasí s koncepcí o dokonalosti přirozeného stavu a za nejvyšší stadium vývoje lidstva považuje stav mravní.

Tvrdí, že se nemůžeme snažit o dosažení stavu přirozeného, ale naopak o vylepšení svých vztahů, ve kterých žijeme. Člověk tak má žít důstojně ve společnosti, ze které pochází.<sup>68</sup> Z tohoto animální stavu má člověka vyjmout příroda, která v něm má probudit vnitřní duševní život.

Rousseau a původně i Pestalozzi tedy zastávali tezi o dokonalosti přirozeného stavu. Rousseau věřil, že člověk je od své přirozenosti dobrý. Není tedy, jak hlásalo křesťanské náboženství, zatížen prvotním hříchem. Rousseauovo tvrzení tedy osvobozovalo člověka od náboženského dogmatismu. Člověk sám o sobě je podle jeho názoru dobrý a teprve společnost, jež na něj působí, jeho mravy ničí a přivádí ho k hříchu. Pestalozzi se v tomto pojetí s Rousseauem nejprve shodoval, avšak později tuto myšlenku opustil a usiloval o dosažení stavu mravního. Člověk se nerodí ani dobrý ani špatný, proto je třeba ho vychovat k mravnosti. Mravnost je hlavním cílem výchovy. Nejvýznamnější učitelkou člověka je pak příroda, která ho pozvedá od jeho pudů a vášní k životu duchovnímu.

---

<sup>66</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 13.

<sup>67</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 64.

<sup>68</sup> KYRÁŠEK, Jiří. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 26.

### 3.1.1 VÍRA V BOHA

Rousseau požadoval návrat k lidské přirozenosti a přírodě. Co ale mínil pod pojmem příroda?

Rousseau i Pestalozzi byli hluboce nábožensky založení. Rousseau však odmítal pojetí náboženství tehdejší doby. Nesouhlasil především s organizací církve, která podle jeho názoru Boha zneužívá pro svůj vlastní prospěch. Odmítal prázdnou bohoslužbu a naopak kladl důraz na niternou víru. Právě ve svém požadavku navrátit se k lidské přirozenosti a k přírodě, Boha v podstatě ztotožnil s přírodou. Příroda je tedy identifikována s Bohem, který je původcem všech věcí. Bůh je tak určitou podstatou, ze které jsme všichni vzešli. Je také nejvyšším dobrem. „Kdo může vše, může chtít jen, co je dobré. Tedy Bytost svrchovaně dobrá, protože svrchovaně mocná, musí být také svrchovaně spravedlivá; ...“<sup>69</sup> Zastával tedy názor, že Bůh je dobrý, protože je velký a jeho dobrota pochází z jeho moci. A v případě, že vyslovoval požadavek navrátit se k přírodě, znamenalo to tedy i navrátit se k Bohu. Nikoli však k církvi, ale k Bohu původně dobrému, jenž je naším tvůrcem, a z něhož vše vychází. Josef Cach pak uvádí, že ve smyslu náboženském je tedy příroda Bohem, avšak ve smyslu přírodovědeckém je souhrnem sil, které působí na utváření člověka a ve smyslu etickém a psychologickém je příroda něčím, v čem člověk hledá štěstí svého nitra.<sup>70</sup> Rousseauův pojem přírody tak byl velmi široký a veskrze pozitivní.

V souvislosti s přirozeností a lidskou svobodou Rousseau také hlásal svobodu náboženského vyznání. Tvrdil totiž, že náboženské vyznání je většinou dáno zemí, ve které se daný člověk narodil, tedy je vlastně dílem náhody, a proto není možné za tuto víru trestat. „Kdo se odvažuje říci, že Bůh nás soudí takto, uráží jeho spravedlnost.“<sup>71</sup> Rousseau tedy prosazoval upřímné uctívání boha srdcem a svobodu náboženského vyznání. Svým pojetím lidské přirozenosti a náboženství se snažil osvobodit člověka od nátlaku ze strany církve. Tato teze je v naprostém souladu s názorem Pestalozziho. „Bůh není Bohem, kterému by se líbila hloupost a omyl, Bůh není Bohem, kterému by se líbilo pokrytectví a žvanivost.“<sup>72</sup> V období Pestalozziho života měla církev velký vliv, platila náboženská nesvoboda a církev dokonce udržovala lid na úrovni pověry. S tím Pestalozzi naprosto nesouhlasil: „...není ani proti Bohu ani proti náboženství pečovat o to, aby se děti naučily správně myslet, cítit a jednat a v sobě oživovat a užívat požehnání víry a lásky, dříve než se jim vtlučují do hlavy zásady

<sup>69</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 107.

<sup>70</sup> CACH, J. J. *J. Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J. J. *J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 26.

<sup>71</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 129.

<sup>72</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 44.

positivního náboženství...<sup>73</sup> Člověk je bytostí původně pudovou a úkolem výchovy je vytvořit z něj bytost rozumovou, v pravdě lidskou. Pestalozzi tak stejně jako Rousseau nesouhlasil s církevní organizací, avšak v žádném případě nesnižoval význam Boha, jakožto našeho tvůrce.

V souvislosti s vírou v Boha, se Rousseau také zabýval mravností. Člověk nejdříve musí být mravní bytostí, teprve pak může poznávat. Musí tedy vědět, co je dobro a zlo. Osamocené poznání je nepotřebné. Svoboda a mravnost je tak poznání nadřazena.<sup>74</sup> Takto Rousseau vyzdvihl hodnotu člověka.

Mravní vztahy a stejně tak náboženský cit pak odvozoval ze sebelásky. Člověk má mnohem dříve city než rozum. Tyto city jsou vrozené a patří mezi ně právě sebeláska. A protože je člověk bytostí společenskou, tyto vrozené city nás musí sjednocovat. „A z mravní soustavy, povstalé tímto dvojím vztahem k sobě samému a k bližnímu vzniká hlas svědomí. Znáti dobro není ještě milovati je, člověku není vrozeno, aby je znal: ale jakmile je rozumem pozná, nutí jej svědomí, aby je miloval: tento cit je vrozen.“<sup>75</sup> Rousseau tedy na jedné straně společnost odmítá, ale na straně druhé ji považuje za nutnou pro život člověka, neboť ten je bytostí společenskou. Pouze ve společnosti může vzniknout hlas svědomí. Společnost tedy člověk potřebuje od své přirozenosti a lidé uvnitř ní jsou od své přirozenosti dobří. City jsou člověku vrozeny, a jakmile tedy člověk pozná, co je dobré, svědomí ho přinutí k tomu, aby to miloval a zachovával. Svědomí je tak určitým vnitřním hlasem vycházejícím z jeho přirozenosti, jež nutí člověka ke konání dobra. Koná-li člověk zlo, cítí naopak trýzeň a bolest. Avšak Rousseau pokládal společnost za zkaženou. Znamená to pak, že jsou všichni lidé natolik hloupí, že nedokáží rozumem poznat, co je dobré? Ve své koncepci Rousseau odmítal rozumovou výchovu, a to i v oblasti mravů. Děti nemají být poučovány o tom, co je, nebo není dobré. „Nedávej svému chovanci žádného naučení slovy; má se učit jen zkušeností.“<sup>76</sup> Jediná zásada, kterou je možné dítěti vštěpovat a kterou je vhodné používat v každém věku, je, aby nikdy nikomu neublížovalo.<sup>77</sup> Tradiční poučování je třeba nahradit metodou přirozených následků. Jednání dítěte tak má být regulováno následky jeho činů. Jsou-li tyto následky špatné nebo nepříznivé, dítě samo pochopí, že tímto způsobem jednat nemá. Stejně tak dítěti nemají být ukládány žádné tresty, protože ono neví, co je to provinění. Pak se ale

---

<sup>73</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 44.

<sup>74</sup> Tímto pojetím Rousseau ovlivnil především Immanuela Kanta, který ve své filosofické koncepci považoval za nejdůležitější právě praktickou filosofii – tedy etiku, jež byla nadřazena filosofii teoretické, tzn. noetice.

<sup>75</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 119.

<sup>76</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 1*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 83.

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 102.

nejedná o činy mravně dobré, neboť nejsou konány pro ně samé. Mravní jednání musí vycházet z volního rozhodování a Rousseau zde poněkud zapomíná, že děti tohoto volního jednání ještě nejsou schopny. Navíc pokud jsou lidé ve společnosti natolik špatní, bylo by lepší je od dětství učit o dobru a zlu. Později by toto dobro rozumem poznali a jejich přirozený cit by je pak nutil toto dobro vykonávat. A pokud by toto dobro nepoznali, pro společnost je stále lepší, budou-li občané dobro konat z donucení, než budou-li konat zlo. Rousseau ale jakékoli poučování chovance po celou dobu výchovy odmítá. Avšak ve čtvrté knize *Emila* vychovateli radí: „Upozorněte ho na jeho špatné sklony dřív, než se dopustí chyb,..."<sup>78</sup> I Rousseau tedy připustil, že vysvětlování a poučování může být při výchově prospěšné.

Ve spojení s pojímáním náboženství se nám také otevírá problém náboženské výchovy. Zde se názory obou myslitelů zcela rozcházejí. Podle Pestalozziho má matka vést dítě od malička k Bohu a právě matčina láska má být prvním krokem k lásce Boží. „Matka ho učila na svých prsou žvatlati jména Boží, nyní ukazuje mu nejvýše laskavého otce ... ukazuje mu všudypřítomného Boha ... A kde dítě vidí Boha, tu miluje svět, tu se zdvihá jeho srdce ... zahrnuje Boha, svět a matku v jeden a týž cit;..."<sup>79</sup> Skrze lásku k matce se tak má dítě učit milovat i Boha, skrze lásku k Bohu se pozvedá jeho srdce. Pestalozziho pojetí náboženské výchovy je tedy v souladu s jeho principem o spojení svobody a poslušnosti. Svoboda je tedy důležitou složkou výchovy, avšak v určitých oblastech, mezi něž patří právě vychování k Boží lásce a také výchova k mravnosti, je nutné využívat princip poslušnosti, a tedy omezit svobodu dítěte a poučovat ho.

Rousseauovo pojetí náboženské výchovy je pak naprosto odlišné. Rousseau svému chovanci o Bohu úmyslně vůbec neříká, neboť je přesvědčen, že ho má vzdělávat zdravý rozum a nikoli Bůh.<sup>80</sup> Pro tento svůj názor zřejmě našel inspiraci u Johna Locka, neboť ten tvrdil, že dítě má k existenci Boha dojít pomocí rozumu a studiem zákonů přírody, nikoli vírou v dogma.<sup>81</sup> Toto tvrzení je pak ale v rozporu s Rousseauovým pojmáním rozumu, neboť rozum považoval za výslednici všech ostatních sil, jež se vyvíjí nejpomaleji, a tudíž pomocí rozumu nemůžeme vychovávat, ale naopak je třeba vychovat samotný rozum. Jaroslav Novák však vysvětluje, že Rousseau dochází k existenci Boha dvojím způsobem. Na jedné straně pomocí citů, na straně druhé právě pomocí rozumu. Rozum totiž dává důvody pro to, co srdce

---

<sup>78</sup> ROUSSEAU, J. J. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 113.

<sup>79</sup> PESTALOZZI, J. J. *Kterak Gertruda své děti vyučuje*. Brno : Karel Winiker, 1910. s. 62 – 63.

<sup>80</sup> Srov. ROUSSEAU, J. J. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 116.

<sup>81</sup> KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008. s. 48.

s jistotou cítí.<sup>82</sup> O Bohu se má Emil dozvědět až okolo 16 roku, kdy dovede teprve náboženské pravdy správně chápat. Petr Durdík zde ale upozorňuje, že Rousseau neuvážil skutečnost, že to, co se v dětském věku v mysli ujme, zůstane tam na celý život.<sup>83</sup> Což je zajímavé, protože Rousseau sám tuto zásadu vyznával. „Lidé tak jako národové učí se snadně v mládí, později chtít je opravovat jest nemožné.“<sup>84</sup>

Rousseau i Pestalozzi tedy považovali víru v Boha za důležitou a nezbytnou pro život. Rousseau však odmítal pojetí náboženství v tehdejší době. Nesouhlasil zejména s prázdným modlením a naopak, stejně jako Pestalozzi, prosazoval víru a cit uvnitř člověka. Způsob náboženské výchovy je pak u obou myslitelů rozdílný. V Pestalozziho koncepci je nutné dítě k náboženství vychovávat, a to už od útlého věku. Tento úkol zastává matka, která dítěti ukazuje cestu k Bohu. Naopak podle Rousseaua nemáme dítě učit o Bohu zpočátku vůbec.

### 3.2 VÝCHOVNÝ NATURALISMUS

Rousseau velmi zdůrazňoval vztah člověka k přírodě a jeho svobodu. Prosazoval přirozenost, a proto lze jeho koncepci označit jako výchovný naturalismus. Jde tedy o výchovu s co nejmenším počtem zásahů ze strany vychovatele. Může ale mít takováto výchova vůbec úspěch?

Rousseau sám svůj výchovný naturalismus vymezoval jako zásadu negativní. „Co máme dělat, abychom vytvořili tohoto vzácného člověka? Zřejmě mnoho, totiž nedopustit, aby se něco dělalo.“<sup>85</sup> Nemáme tedy tvořit ctnosti, ale vyhýbat se neřestem, neučit se pravdě, ale vyhýbat se omylům. Podle Rousseaua tedy: „Jediným návykem, který se má v dítěti pěstovat, je nevytvářet si žádné návyky.“<sup>86</sup> Dítě, které je vedeno přírodou, je navyklé k tomu, aby si co nejvíce pomohlo samo, je schopno samo soudit a předvídat.<sup>87</sup> Vychovatel tak nemá dítě o ničem poučovat. Rousseau uplatňuje metodu přirozených následků, kdy dítě samo pozná, zda jeho čin byl špatný nebo dobrý. Jedná se vlastně o metodu pokus – omyl. Avšak Rousseau si zřejmě neuvědomil, že tento princip není možné použít za každých okolností. Svobodu tak Rousseau přeceňoval. Avšak jak jsme si již výše ukázali, v jeho koncepci je také řada rozporů, neboť jeho svoboda ve výchově byla narušována ze strany vychovatele, který na jedné straně neměl do výchovy jedince zasahovat, ale pouze bránit nepříznivým vlivům ze

---

<sup>82</sup> NOVÁK, Jaroslav. *Předmluva*. In: ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. CVII.

<sup>83</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 46.

<sup>84</sup> ROUSSEAU, J. J. *Smlouva společenská, základy práva politického*. Roudnice : Nákladem Aug. Švagrovského, 1871. s. 59.

<sup>85</sup> ROUSSEAU, J. J. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 57.

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>87</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 124.

strany společnosti, ale na straně druhé chovanci připravoval řadu úkolů. Rousseau si zde tedy protiřečí.

Pestalozzi také viděl důležitost přírody a přirozenosti ve výchově, avšak podle jeho názoru není možné ponechat výchovu této přirozenosti zcela. Tedy pokud je to možné, nechme dítě učit se přirozeně tím, co kolem sebe vidí a slyší, ale v nutných případech musíme užít i jiných výchovných prostředků. Do vývoje dítěte je tedy nutné zasahovat. Za nejvyšší cíl výchovy pak Pestalozzi považoval dosažení mravnosti. Hlavním úkolem člověka je být člověkem – tedy bytostí, která má dobré mravy a dokáže správně nakládat se svou vlastní vůlí. Rousseau považoval mravnost také za velmi důležitou, avšak přednější pro něj bylo zachování šťastného dětství, kterého chtěl dosáhnout právě tím, že do něj bude co nejméně zasahovat. Všechny zásahy do vývoje dítěte, jsou totiž proti jeho přirozenosti a svobodě.

Svým pojetím výchovy se tedy Rousseau vymezuje, zejména v mladším věku chovance, proti veškeré pozitivní pedagogice. Výchova není přímým výchovným působením, ale spíše jen odstraňováním překážek. Vychovatel má bránit všem škodlivým vlivům, které by mohly na dítě působit. Avšak neznamená to, že odmítá výchovu pozitivní zcela. Ta ale může nastoupit až tehdy, kdy ji bude dítě samo vyžadovat. Pokud bude vychovatel pozitivní výchovu uplatňovat dříve, naruší tak přirozený vývoj dítěte. S tímto pojetím pak Pestalozzi nesouhlasil. Rozvoj dítěte musí být v souladu s přírodou, avšak nemůžeme čekat na projevení jeho vlastního zájmu. Naopak je nutné dítě prostřednictvím výchovy usměrňovat, tedy vychovávat.

### **3.3 VÝCHOVA K LIDSTVÍ A ODMÍTÁNÍ MNOHOVĚDNOSTI**

Hlavním cílem výchovy obou myslitelů bylo dosažení lidství. Lidskost je však obvykle považována za něco, co k člověku neodmyslitelně patří, člověk tak nemůže být bytostí nelidskou. Lidské je všechno, co člověk dělá, nebo co ho dělá člověkem.<sup>88</sup> Podle Rousseaua jsme ale svou lidskost ztratili spolu se svým přirozeným stavem. U Pestalozziho je nutné k lidskosti teprve dospět. Rousseau tak požaduje návrat k původní dobré přirozenosti člověka, Pestalozzi výchovu mravů a dosažení mravního stavu. Oba tedy chtějí, aby se člověk stal skutečným člověkem. Tím, čím člověk je, se tedy teprve stává. Jejich výchovu tak lze označit spíše za proces humanizace člověka, než proces vzdělávací.

Zatímco vzděláváním se člověk stává bytostí chápající, poznávající a mající vědomosti, humanizací, neboli procesem utváření a rozvíjení lidské bytosti, se člověk stává lidskou

---

<sup>88</sup>KRCHNÁK, Peter. *Humanizácia alebo o výchove k ľudskosti*. In: DEMJANČUK, N. ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. s. 241.

bytostí. Humanizace je tak spjata s bytím člověka.<sup>89</sup> Rousseau a stejně tak i Pestalozzi proto odmítali učenost. Mnohem důležitější pro ně tedy bylo vychovat z člověka pravého a dobrého člověka, nikoli učence nebo vědce, který bude mít mnoho znalostí. Rousseau hlásal: „Lidé buďte lidští, je to vaší první povinností.“<sup>90</sup> Nebylo pro něj tedy nezbytně nutné vzdělávat chovance pro nějaké povolání, nesnažil se tak o hromadění poznatků, ale právě o výchovu k lidskosti. „Tak, jak vyjde z mých rukou, nebude ani úředníkem, ani vojákem, ani knězem, ... bude v první řadě člověkem, dovede býti – bude-li třeba – vším, čím člověk má býti, ...“<sup>91</sup> Přirozené síly dítěte se mají podle Rousseaua svobodně rozvíjet, a jelikož byl sensualistou, za přirozené síly považoval především smysly, neboť ty jsou branami veškerého našeho poznávání. Věci na dítě působí prostřednictvím smyslů a tak je mysl dítěte rozvíjena. Výchova má být zejména v období od narození do 12 let naprosto přirozená, tedy bez vnějších zásahů. Vychovatel se má spíše než o předávání poznatků, pokoušet vyvolat vlastní zájem dítěte o získání znalostí. Teprve po dosažení věku dvanácti let může nastoupit výchova pozitivní. Avšak ani poté nemá jít o hromadění znalostí, ale stále spíše o svobodný rozvoj jedince, jehož jednání se řídí především následky jeho činů.

Také Pestalozzi neusiloval o rozšiřování znalostí svých chovanců a o hromadění poznatků, ale spíše o to, aby se při hodinách dbalo psychologických zákonů. Stejně jako Rousseau považoval za velmi důležitý vlastní zájem dítěte. „Zájem o učení je to první, co má matka a učitel v dítěti vzbudit a udržovat živé.“<sup>92</sup> Navíc Pestalozzi tvrdil, že chce-li člověk něco poznávat, musí nejprve poznat sám sebe. „Naše poznání postupuje od zmatku k jistotě, od jistoty k jasnosti a od jasnosti k srozumitelnosti. ...jasnost mého poznání závisí na blízkosti nebo vzdálenosti předmětů, které naše smysly vnímají.“<sup>93</sup> A protože je člověk bytostí fyzickou, jež tvoří v podstatě pět smyslů, musí vždy jasnost vycházet z něho samého. „Poznání pravdy má u člověka původ v poznání sebe sama.“<sup>94</sup> Podstata pravého vzdělání tedy leží v tom, že si člověk uvědomí svoje síly a možnosti a začne je rozvíjet.<sup>95</sup> V této tezi se Pestalozzi naprosto shoduje s Rousseauem, který jako základ přirozené výchovy považoval právě výchovu přírodou a poznání sebe sama.

---

<sup>89</sup> KRCHNÁK, Peter. *Humanizácia alebo o výchove k ľudskosti*. In: DEMJANČUK, N. ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. s. 247.

<sup>90</sup> ROUSSEAU, J. J. *Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 68.

<sup>91</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 12.

<sup>92</sup> PESTALOZZI, J. H. *Erziehung und Unterricht: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1978. s. 86.

<sup>93</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 72.

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 72.

<sup>95</sup> PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 35.



Ačkoli Pestalozzi za hlavní cíl výchovy považoval lidskost a s tím spojené mravy, důraz kladl i na získání určitých vědomostí, a to v takovém rozsahu, jak je to potřebné pro lidský život. Učební látky neprobíral příliš mnoho, ale důkladně ji rozebíral a propracovával, tak aby byla co nejlépe pochopena. Navíc je nutné osvojit si základy, na které bude možné později navazovat. Tento postup považoval za dráhu přírody. „Nepospíchej, nýbrž zůstaň u prvního, dokud to není dokončeno. ... Všechno úplně a nic ukvapeně! Pořádek, přesnost, dokončenost a dokonalost.“<sup>96</sup>

Rousseau i Pestalozzi tedy zavrhovali přílišné rozšiřování znalostí a poznatků. Děti jsou takto pouze zbytečně zatěžovány. Výchova má být naopak především výchovou k lidskosti. Z člověka se má stát opravdový člověk.

A humanizace člověka tak nemůže být zprostředkována pouze vzděláváním.<sup>97</sup>

### 3.4 OSOBNÍ ZKUŠENOST

Ve shodě s hlavním požadavkem přirozenosti a svobody je i další Rousseauova zásada, která se týká osobní zkušenosti ve výchově dítěte. I v tomto požadavku výchovy se Pestalozzi inspiroval. V pojetí obou myslitelů jsou ale určité rozdíly.

Podle Rousseaua má dítě ke všem svým poznatkům dospět na základě vlastního pozorování a uvažování, tedy na základě vlastní zkušenosti. Vychovatel tak nemá dítěti nic vysvětlovat, nýbrž ono samo se má o všem přesvědčovat. Osobní zkušenost je tak uplatňována ve všech oblastech dětského vývoje. Této zásadě je pak podřizována i systematickosti výuky, která je u Rousseaua vlastně nesystematická a bez pevného řádu. Rousseau totiž tvrdil, že dítě si nemá soustavně osvojovat žádné návyky. Emil se učil vše pouze nahodile, podle toho, jak bylo zrovna potřeba. Rousseauovo vyučování není nepřetržité ani postupně se rozvíjející. Zcela tedy postrádá systém. Dítě by se podle jeho názoru nemělo učit dělat nic vždy ve stejnou dobu a tuto zásadu pak Rousseau uplatňoval například i na jídlo a spánek, s čímž bychom podle současného hlediska rozhodně nemohli souhlasit, neboť určitý řád ve výchově i v životě je nutný. Pestalozzi si tento rozpor v Rousseauově koncepci uvědomoval, a proto ve výchově a vzdělávání požadoval pevný řád<sup>98</sup>. Učivo ve školách mělo být správně uspořádáno tak, aby bylo systematické a nevyskytovaly se v něm žádné mezery. Považoval za nutné zabývat se nejprve úplnými základy každého vědního oboru nebo

---

<sup>96</sup> PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 50 – 51.

<sup>97</sup> KRCHNÁK, Peter. *Humanizácia alebo o výchove k ľudskosti*. In: DEMJANČUK, N. ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. s. 248.

<sup>98</sup> Pestalozzi usiloval o vytvoření natolik dokonalé metody, aby podle ní mohl každý vychovatel učit a vychovávat. Stejná snaha je patrná i u Komenského. In: DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 76 – 77.

disciplíny, ty dobře pochopit a naučit se je, a teprve poté postupovat dále v poznávání a učení. Velký důraz tudíž kladl na souvislost výchozích bodů každého vědního oboru s jeho celkem. Vilém Bräuner však Pestalozziho v této souvislosti kritizuje. Pestalozzi podle jeho názoru usiloval o vzdělání lidu, avšak chybně předpokládal, že nevzdělanost je způsobena špatnými vyučovacími metodami a za nedokonalostí těchto metod stojí vynález knihtisku.<sup>99</sup> Pestalozzi tak význam metody přeceňoval. I v jeho koncepci byla ale velmi důležitá svoboda a osobní zkušenost. Má být prosazována všude, kde je to možné. Avšak především ve výchově mravní nelze princip osobní zkušenosti uplatňovat. V nezbytných případech je třeba dítě poučovat, popřípadě i potrestat. Trestem je tak dítě vlastně vychovááno a vedeno ke správnému jednání.

Princip osobní zkušenosti byl tedy důležitý v koncepci Rousseaua i Pestalozziho. Rousseau dokonce věřil, že je možné ji užívat i při výchově k dobrým mravům. Pestalozzi osobní zkušenost také prosazoval, ale na rozdíl od Rousseaua, nepřeceňoval její účinnost a možnosti jejího využití. Především ve výchově mravní je nutné využívat rozum a rozvažování a učit dítě, co je nebo není dobré. Pestalozziho pojetí osobní zkušenosti tedy nepřeceňovalo význam svobody ve výchově a nebylo tak jednostranné jako Rousseauovo.

### 3.5 OTÁZKA ŘEČI A ROZUMU

V otázce rozumu se názory obou myslitelů rozcházejí. Rousseau ve své filosofii kladl důraz nejen na přirozenost a svobodu, ale také na city, čímž se lišil od svých současníků, kteří prosazovali především potřebnost rozumu. Jak ale Rousseau rozum pojímal?

Především ho stavěl do pozadí. „Existovatí znamená u člověka cítiti, naše citlivost je rozhodně časnější než naše rozumnost, ...“<sup>100</sup> V Rousseauově koncepci se tedy objevují zejména etické aspekty. Rozum pak dává do souvislosti s řečí, přičemž za úplně první řeč člověka, tedy tu, která mu postačovala v přirozeném stavu, považuje křik, který člověku stačil k dorozumívání, dokud nepotřeboval přesvědčovat shromáždění lidí, tedy před vznikem společnosti a státu.<sup>101</sup> Avšak lidským vývojem i vývojem společnosti musel člověk od této řeči ustoupit. „Mluva znamením, která mluví k obraznosti, byla zanedbána ... Účinek slova je vždy slabý, a k srdci lze mluvit mnohem lépe okem než uchem. Chtějícе přiznati veškerou sílu rozumování omezili jsme své předpisy na slova, nevložili jsme jich do činů.“<sup>102</sup> Důležitější než plané mluvení a rozumování jsou tak pro Rousseaua činy. Také proto

---

<sup>99</sup> BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In. PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 18.

<sup>100</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 119.

<sup>101</sup> ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. s. 71.

<sup>102</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 166.

nesouhlasil s Lockovou zásadou všechno dětem rozumově vysvětlovat. „Ze všech schopností lidských rozum, který je takřka jen složeninou všech ostatních, se vyvíjí nejtíže a nejpozději; a rozumu chcete užítí, abyste umožnili vývoj schopností nejprvotnějších. Mistrovským dílem dobré výchovy jest učiniti člověka rozumným; a tu si někdo může mysliti, že vychová dítě rozumem?“<sup>103</sup> Rozumový úsudek tedy Rousseau považuje za výslednici všech ostatních schopností člověka. Jeho vývoj probíhá až mezi 12 – 15 rokem, je vývojem nejpomalejším a nejobtížnějším. Rozum má člověka ujistit v tom, co cítí jeho srdce. Podle Rousseaua tak nemůžeme dospět k rozumnosti pomocí rozumu.

Proto nabádá vychovatele, aby nepřesvědčovali svého chovance pomocí rozumových důvodů, především ne o tom, co je pro něj nepříjemné. Uživeme-li totiž rozum tam, kde je to nepříjemné, zprotivíme mu jej a podkopeme tak důvěru v myšlení dříve, než je chovanec sám schopen chápat. Dítě totiž brzy uvidí, že poslušnost je pro něj výhodná, ale jakmile nebude pod dozorem, provede věc podle své vlastní vůle, protože věří, že jedná správně, nevidí-li nikdo jeho neposlušnost.<sup>104</sup> Vychovatelé tedy nemají děti rozumově přesvědčovat, ale počkat na to, až se dětský úsudek začne sám vyvíjet. Rousseau však nevysvětluje, jak nebo prostřednictvím čeho se bude rozumový úsudek vyvíjet. Pokud by se jednalo o přirozený vývoj, nebylo by zapotřebí žádné výchovy a u každého člověka by došlo, dříve nebo později, k rozvinutí rozumu. Lidé by dobro nahlédli rozumem a jejich svědomí by je nutilo k jeho konání a zachovávaní. Všichni lidé by tak nutně byli rozumní a dobří, a tudíž by neexistovalo zlo a špatnost. Společnost je ale zkažená a Rousseau sám tvrdí, že člověk výchovu potřebuje. Jeho pojetí výchovy je však negativní. „A abyste předešli vzniku zla, nespěchejte nijak s konáním dobra, neboť není dobrem, dokud je rozum neosvítí.“<sup>105</sup> Aby tedy dítě rozeznalo, co je dobré a co špatné, musí mít nejprve dostatečně vyvinutý rozumový úsudek. Vychovatel tak nemá děti poučovat o dobru a zlu, ale počkat až budou toto schopné chápat samy.

V oblasti rozumové výchovy se Pestalozzi s Rousseauem shoduje pouze částečně. I pro něj jsou city a především pak mravnost na prvním místě. Samo rozumové vzdělávání je nevhodné a musí být osvobozeno od své obvyklé jednostrannosti a omezenosti. Ale i výchovu pomocí rozumu je někdy nutné uplatňovat.

Ve smyslu pravého vzdělání může být rozumové vzdělání účinné pouze tehdy, bude-li podřízeno vzdělávání mravnímu.<sup>106</sup> Zatímco Rousseau prosazuje pouze cit, Pestalozzi

---

<sup>103</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 79 - 80.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 81- 82.

<sup>105</sup> ROUSSEAU, J. J. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 73.

<sup>106</sup> PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 35 – 36.

považuje za důležité city i náš rozum. Podle Pestalozziho se tak s mladšími dětmi nemá rozumovat, ale naopak rozvíjet okruh jejich představ. Avšak zároveň je třeba rozšiřovat dětskou slovní zásobu, a tím vlastně i rozvíjet rozumovou stránku poznávání. Pestalozzi si tak velmi cenil rozumu a myšlení, nejdůležitější pro něj ale byla mravnost a zbožnost. Mravní výchova však má být prováděna pomocí rozumu. Dítěti je totiž třeba vysvětlit, co je dobré a co špatné, a to ještě dříve, než to bude samo chápat, tak aby se naučilo správně jednat.

Podle Rousseaua je tedy rozumnost výsledkem výchovy a vzdělávání. Je to něco, k čemu musíme pomocí výchovy dospět, a proto nemůžeme dítě poučovat rozumovými důvody. Děti, které byly vychovávány pouze pomocí rozumu, tak Rousseau považuje za hloupé. Pestalozzi s tímto pojetím do jisté míry souhlasí. Výchova nemůže být podle jeho názoru pouze rozumová, důležitá je i přirozenost, svoboda a s nimi spojená osobní zkušenost. Avšak rozum je nutné užívat předem zejména při snaze o výchování mravů. Pestalozzi tak v některých případech považuje za nutné užít rozumu ještě dříve, než se sám plně rozvine.

### 3.6 EXISTENCE TŘÍ VYCHOVATELŮ

Podle Rousseauovy koncepce člověk ve svém životě potřebuje výchování, neboť se narodí jako dobrý, ale zároveň jako slabý. Výchova je tak, stejně jako u Pestalozziho, určitá nutnost. A kdo má tedy tuto výchovu vykonávat?

V Rousseauově filosofii nalézáme tři hlavní vychovatele. Jedná se o přírodu, lidi a věci. „Vnitřní vývoj našich schopností a našich ústrojů, toť výchova přírodní; naučiti nás, abychom schopností takto vyvinutých užívali, toť výchova lidská. A zkušenost, které získáváme si o věcech, jež působí na naše smysly, toť výchova věcmi.“<sup>107</sup> Také u Pestalozziho je hlavní vychovatelkou příroda, dále věci, které se vyskytují v okolí každého jedince a konečně názor, který pak pokládá za prvořadou zásadu ve vyučování. Rousseau tvrdí, že k nám výchova nejprve přichází od přírody, to znamená na nás nezávisle a jde o rozvoj našich schopností a orgánů. Příroda je tedy vychovatelkou nejdůležitější, právě k ní se máme navrátit, abychom se stali pravými lidmi. Výchova lidmi a věcmi pak musí směřovat ke stejnému cíli, ke kterému směřuje příroda. Lidé a věci tedy mají rozvíjet to, co je nám od přírody dáno. Jelikož Rousseau pojímá výchovu negativně, jde spíše o to, ponechávat přírodě volnou cestu při svobodném rozvoji tak, aby byla zajištěna výchova přirozená a svobodná.

Také pro Pestalozziho je příroda vychovatelkou nejvýznamnější, neboť povznáší člověka od jeho animálnosti, tzn. od jeho pudů a vášní, k životu duchovnímu. Dítě od narození vnímá přírodu svými smysly. „Od chvíle, kdy smysly dítěte počínají vnímat dojmy

---

<sup>107</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 7.

z přírody, od této chvíle příroda dítě učí. ... Není ničím jiným než probouzením hotových, fyzických zárodků, které teď dychtí všemi svými silami a všemi svými pudy po tom, aby jejich vývoj postupoval k jejich vlastnímu vytváření. Není ničím jiným než probouzením právě zrozeného živočicha, který se chce stát člověkem a má se stát člověkem.<sup>108</sup> V této tezi se Pestalozzi s Rousseauem naprosto shoduje. „Výchova člověka počíná se při narození jeho. Nežli mluví, slyší, již se učí.“<sup>109</sup> Příroda pak podle Pestalozziho rozvíjí vlohy, které jsou v člověku od narození. Sigurd Hebenstreit v této souvislosti podotýká, že každé dítě má od začátku svého života v sobě určitý pud nebo instinkt, díky kterému jeho vývoj postupuje kupředu. Tento instinkt si ale nemůžeme představovat jako většina současných teorií v psychologii, tedy jako instinkt k egoismu a bezohlednosti, ale naopak jako určitý pud, který nás vede k vlastnímu zdokonalování a stále většímu přetváření k vlastní lidskosti.<sup>110</sup> Není pak ale tato myšlenka v rozporu s Pestalozziho tezí, že dítě se nerodí ani dobré ani špatné? Pokud v sobě máme určitý instinkt, díky kterému se zdokonalujeme a zlidšťujeme, jsme vlastně od přirozenosti dobří, nebo máme alespoň sklon k dobru. Navíc pokud by byl tento pud k vlastnímu zdokonalování dostatečně silný, nepotřebovali bychom výchovu. Stali bychom se totiž lidmi, tedy mravními bytostmi, aniž by nás někdo vychovával. Pestalozzi ale považuje výchovu za nutnost a z toho vyplývá, že tento pud natolik silný být nemůže.

Ačkoli je tedy příroda vychovatelkou nejdůležitější, nelze dítě odkázat pouze na její vliv. V přírodě samotné totiž vládne chaos. Pestalozzi tedy přírodu pojímá na jedné straně pozitivně, protože rozvíjí všechny síly dítěte, ale na druhou stranu také negativně.<sup>111</sup> U Rousseaua je více zdůrazněna pozitivní stránka přírody. Podle Pestalozziho je proto nutné působení přírody podporovat pomocí umění. „Člověk se stává člověkem jen uměním, ale ať tento náš vůdce, kterého si sami vytváříme, dosáhne kamkoliv, musí se přece jen v celém svém konání pevně připoutat k jednoduchému běhu přírody.“<sup>112</sup> Uměním tedy Pestalozzi myslí vše, co není přírodou. Jedná se o podporování přírody, tedy vlastně o učení, jež je pravým opakem přírody. „Veškeré vyučování člověka není tedy ničím jiným než uměním podepřít toto dychtění přírody po vlastním rozvoji a toto umění spočívá v podstatě na poměrnosti a souladu mezi vjemy dítěti vtiskovanými a určitým stupněm rozvoje jeho sil.“<sup>113</sup> Není tedy možné změnit samu podstatu nebo osobitost jednotlivých duševních sil nějakým

---

<sup>108</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 26.

<sup>109</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 43.

<sup>110</sup> HEBENSTREIT, Sigurd. *Johann Heinrich Pestalozzi: Leben und Schriften*. Freiburg im Breisgau : Herder, 1996. s. 114 - 115.

<sup>111</sup> Tamtéž, s. 115.

<sup>112</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 64.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 26.

lidským uměním. Výchova musí být v souladu s nezměnitelnými snahami samotné přírody ve prospěch rozvoje našich sil. Člověk musí všechny své síly cvičit a k jejich zdokonalení dochází tím, že je užívá.

Vedle přírody jsou dalšími vychovateli podle Rousseaua lidé, kteří nám pomáhají rozvíjet schopnosti, jež nám příroda dala. Tato výchova je na nás závislá, ale ani tu nemůžeme zcela ovlivnit, protože není možné mít pod kontrolou všechny lidi, s nimiž se dítě setkává. Rousseau tedy na jedné straně společnost odsuzuje, když tvrdí, že ničí dětskou přirozenost, ale na straně druhé tvrdí, že lidé pomáhají při rozvoji dětských schopností. Nejdůležitějšími a nejpřirozenějšími lidskými vychovateli jsou pak pro oba myslitele rodiče. Prosazování výchovy uvnitř rodiny bylo v souladu s požadavkem přirozenosti, neboť rodina je tou nejpřirozenější a nejpůvodnější společností. Rodina tedy existovala mnohem dříve, než vznikla smlouva a s ní stát. Stanovisko týkající se rodinné výchovy bylo však v Rousseauově době v rozporu se zvyky společnosti. V 18. století byl tento názor velmi pokrokový. Podle Rousseaua je ale výsledkem výchovy dětí mimo rodinu člověk zkažený společností.<sup>114</sup> „...když udusili v dítěti přirozenou povahu vášněmi, které v něm vzbudili, odevzdávají toto uměle vypěstěné stvoření do rukou vychovatele, který dokončuje vývoj umělých zárodků, které našel už hotové, a který dítě naučí všemu, jen ne tomu, aby samo sebe poznalo, aby těžilo ze sebe sama, aby umělo žít a učiniti sebe šťastným. Když konečně toto dítě, otrocké a pánovité zároveň, plné vědomostí a zbavené úsudku, stejně slabé na těle i na duši, jest vrženo do světa, ukazujíc tam svoji hloupost, pýchu a všechny své nectnosti, vzbuzuje žalost nad bídou a zvráceností lidskou. ... tohle jest člověk našich nápadů: člověk přírodní vypadá jinak.“<sup>115</sup>

Podle Pestalozziho je nejdůležitějším článkem rodiny matka, pro kterou má být ošetřování dítěte zdrojem největší radosti. Sigurd Hebenstreit vysvětluje, že mateřská láska je podle Pestalozziho jakýmsi instinktem. Je to určitá síla, která sama plyne od matky. Avšak působením společnosti může být tato síla oslabena tak, že matka svou úlohu k dítěti už nevidí a nevnímá. To má však negativní následky pro další život společnosti, neboť dítě takto vychované bude další generaci vychovávat ještě sobečtěji.<sup>116</sup> Skrze rodičovskou péči děti

---

<sup>114</sup> Znáмым paradoxem je, že Rousseau sám své děti odložil do nalezince. Avšak Jaroslav Novák uvádí, že toho také celý život litoval a učinil tak pouze z důvodu obavy, že by rodina jeho družky Terezy z dětí učinila stvůry. Proto je raději odevzdal do rukou státu. In: NOVÁK, Jaroslav. *Předmluva*. In: ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. XXXVIII.

<sup>115</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 23.

<sup>116</sup> HEBENSTREIT, Sigurd. *Johann Heinrich Pestalozzi: Leben und Schriften*. Freiburg im Breisgau : Herder, 1996. s. 123.

poznají dobro. A toto dobro pak budou vykonávat jakožto budoucí rodiče.<sup>117</sup> Zde se Pestalozzi zcela shoduje s názorem Rousseauovým, neboť ten tvrdil, že děti vychovávané mimo rodinu „přinesou si domů zvyk nelnouti k ničemu.“<sup>118</sup> Takové děti totiž nepociťují rodičovskou lásku, a ani ony samy jí nemají komu opětovat. Proto si nemohou správně vytvářet své sociální vztahy. Zatímco nejdůležitějším článkem rodinné výchovy je u Pestalozziho matka, v Rousseauově koncepci je větší důraz kladen na osobu otce. Matka se má starat především o vyživování dítěte. „Jako jest pravou kojnou matka, tak pravým vychovatelem jest otec. ...necht' z rukou matčiných přechází dítě do rukou otcových. Lépe je vychová rozumný a nevzdělaný otec, než nejobratnější učitel na světě; neboť upřímná snaha spíše nahradí nadání, než nadání upřímnou snahu.“<sup>119</sup> Rousseau tedy odmítá výchovu cizím vychovatelem, neboť ten je úplatný, tudíž mu jsou jeho zájmy přednější, než zájmy dítěte. Zajímavá je pak ale skutečnost, že Rousseauův fiktivní chovanec Emil byl vychováván mimo rodinné prostředí. Zde si tedy Rousseau zcela protiřečí. Pestalozzi naopak prosazoval rodinnou výchovu nejen ve svých knihách, ale i v praxi a to i tam, kde rodiče sami vychovávat děti nemohli. Proto se snažil o vytvoření rodinného prostředí i v ústavech pro sirotky nebo žebravé děti, které sám zakládal. „...má-li veřejné vychování míti nějakou skutečnou cenu pro lidstvo, musí napodobovati prostředky, jež jsou zásluhou domácího vychování; neboť soudím, že nepřihlíží-li školské učení k poměrům rodinného života ... může vésti jenom k umělému a metodickému zakrsnutí lidstva.“<sup>120</sup>

Podle Rousseauovy filosofie tedy dítě vychovávají tři vychovatelé, jimiž jsou příroda, lidé a věci. Jeho výchova měla být, stejně jako u Pestalozziho, výchovou všestrannou. Rousseau tak v pedagogice ukázal demokratickou ideu založenou na humanismu, neboť vychovat člověka podle něj znamená vychovat jeho srdce – tj. jeho dobré city, dobrý úsudek a dobrou vůli. Nejdůležitějším činitelem této výchovy byla právě příroda. To platí i v koncepci Pestalozziho, neboť právě příroda pozvedá člověka od jeho pudů k něčemu vyššímu, tzn. k lidským mravům. Avšak není možné jí vývoj dítěte přenechat absolutně. Zatímco u Rousseaua je třeba zabraňovat nepříznivým vlivům, které kazí výchovu přírodou, u Pestalozziho je nutné přírodu při výchově správně podporovat tak, aby se dítě vyvíjelo co nejlépe.

---

<sup>117</sup>KRCHNÁK, Peter. *Humanizácia alebo o výchove k ľudskosti*. In: DEMJANČUK, N. ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. s. 248.

<sup>118</sup>ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 23.

<sup>119</sup>Tamtéž, s. 22 - 23.

<sup>120</sup>QUICK, R. H. *Vychovatelští reformátoři*. Praha : Jan Laichter, 1897. s. 255.

### 3.7 DŮRAZ NA ČINNOST

Rousseau i Pestalozzi kladli velký důraz na vlastní aktivitu jedince a na potřebu práce. Měla však praktická činnost pro oba myslitele stejný význam?

Rousseau nechal svého chovance Emila pracovat, ačkoli byl šlechtického původu. Člověk musí podle jeho názoru vědět, jakou má práce cenu, i když ji snad později nebude vykonávat. Avšak důležitější než učení se určitému povolání bylo pro Rousseaua dosažení lidskosti. Petr Durdík vysvětluje, že podle Rousseauova názoru ještě dříve než rodiče dítě určí k nějakému povolání, příroda ho povolává k samotnému žití. Není tedy nutné poskytovat chovanci znalosti, které potřebuje například soudce nebo kněz, ale vychovat ho tak, aby byl nejdříve člověkem. Člověk dokonalý si totiž dobře povede v jakékoli situaci.<sup>121</sup> Práci a vlastní činnost ale Rousseau přesto pokládal za velmi důležitou. „...za hodinu práce naučí se víc, než by získal z celodenního výkladu.“<sup>122</sup> Vlastní činnost je tudíž člověku mnohem prospěšnější než teoretické poučování. Rousseau zdůrazňuje vlastní aktivitu jedince a varuje před výchovou, která by vedla k pasivitě. Muži ale měli vykonávat práci pro ně přiměřenou. „Dejte muži řemeslo, které se hodí jeho pohlaví, a mladému muži řemeslo, které se hodí jeho věku.“<sup>123</sup> Rousseau tak rozlišoval mezi povoláními ženskými a mužskými, přičemž některá z nich považoval pro jedno nebo druhé pohlaví za nevhodná.

Také Pestalozzi kladl důraz na potřebu praktické činnosti. Jeho filosofie výchovy se pokoušela o propojení mezi teorií a praxí. Pestalozzi zkušenosti, které během své praxe získal, také zevšeobecňoval. Stejně jako pro Rousseaua byla také pro Pestalozziho důležitá výchova k lidství a dosažení mravního stavu pak dokonce považoval za hlavní cíl výchovy. Práci však považoval za nutnou pro zlepšení života jedinců, proto její využití zdůrazňoval ještě více než Rousseau, od jehož koncepce se později dokonce odchýlil a přiklonil se k tzv. industriální výchově. Zastával názor, že práce je důležitá pro samostatný život a schopnost dětí se o sebe postarat. Pestalozzi tedy na rozdíl od Rousseaua nevěřil, že vychováme-li člověka k jeho lidství, bude schopen se o sebe postarat za jakýchkoli okolností a v jakékoli situaci. V tom ho utvrzovala také velká bída chudých lidí, kterou kolem sebe viděl. Umění vykonávat nějaké řemeslo tak považoval v životě člověka za nutné. „Konečným účelem výchovy není ovládnutí znalostí, které se nabývají ve škole, nýbrž zdatnost pro život. Výchova neznamena návyk ke slepé poslušnosti a k vynucené pilnosti. Ne, ona je přípravou pro osamostatnění rukou.“<sup>124</sup>

---

<sup>121</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 15.

<sup>122</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 215.

<sup>123</sup> Tamtéž, s. 236.

<sup>124</sup> PESTALOZZI, J. H. *Erziehung und Unterricht: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1978. s. 80.



Proto Pestalozzi po chovancích svého ústavu požadoval, aby pracovali. Práci měla být překonána nouze těch nejchudších dětí a sirotků. Chovanci se měli vedle učení čtení, psaní a počítání učit také praktickým dovednostem. Věnovali se zejména práci na poli nebo na zahradě, předení, tkaní a jiným továrním činnostem. Pestalozzi totiž věřil, že naučí-li se děti pracovat, bude jim pomoheno na celý život. Díky schopnostem, které prostřednictvím takto pojaté výchovy získají, budou v budoucnu soběstačné a schopné uživit samy sebe, ale i svou budoucí rodinu. Zároveň chtěl z výnosu jejich práce hradit náklady potřebné na provoz ústavu<sup>125</sup>. Pestalozzi ale na rozdíl od Rousseaua nežádal převrat ve společnosti, ale pouze vnitřní mravní obrodu. Nechtěl tedy, aby nejchudší vystoupili ze svého nízkého stavu, ale pouze ulehčení jejich těžkého života.

Pestalozziho výchova měla být všestranná, tedy rozvíjet hlavu, srdce i ruce. Jednalo se tak o rozvoj schopností intelektu, mravní výchovu, ale i výchovu k určité činnosti. A právě v souvislosti s rozvojem rukou kladl Pestalozzi důraz i na *výchovu tělesnou*<sup>126</sup>. Nešlo mu tedy jen o učení se praktickým dovednostem, ale o celkový tělesný rozvoj. Několika hodinové sezení ve škole není totiž z hlediska tělesného založení přirozené, a proto je třeba věnovat se tělesnému rozvoji dětí. Navíc svobodný a všestranný rozvoj těla podporuje veselou mysl a schopnosti.

Pestalozzi tvrdil, že příroda nám dítě přináší jako jednotný celek s mnohostranným založením srdce, rozumu a těla, a toto založení se nemá nijak měnit, ale pouze harmonicky rozvíjet. Vývoj každé této části je spojen s ostatními: skrze vývoj mravních sil se rozvíjí také síly rozumové, skrze rozvoj sil rozumových je pozitivně ovlivněn vývoj sil tělesných a naopak. Tělesná výchova je pak přirozená do té míry, pokud jsou přiměřené její prostředky a postup k potřebám dítěte.<sup>127</sup> Každé dítě má tak vrozeny určité vlohy, které je nutné pomocí výchovy rozvíjet. Tato výchova se navíc musí zaměřovat na všechny oblasti, tedy rozvíjet nejen intelekt, ale i srdce a tělo. Při výchově a vzdělávání dítěte je tedy nutné nalézt a zachovávat určitou harmonii, tak aby se dítě všestranně rozvíjelo. Avšak rozvoj srdce, tedy výchovu mravní považoval Pestalozzi za nejdůležitější.

Oba myslitelé se tedy shodují v potřebě praktické činnosti. Oba také shodně tvrdí, že vychování nemůže být bez práce, ale každý na ní klade jiný důraz a pro oba má poněkud jiný

---

<sup>125</sup> Avšak náklady na provoz Pestalozziho ústavů vždy převyšovaly výnosy z práce jeho chovanců. Pestalozzi se tak neustále potýkal s ekonomickými problémy.

<sup>126</sup> Inspiraci zřejmě našel u Johna Locka, který správné tělesné vedení považoval za nutné pro celkový psychický vývoj dítěte. In: KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008. s. 47.

<sup>127</sup> PESTALOZZI, J. H. *Menschenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 45 – 48.

význam. Zatímco Rousseau za nejdůležitější pokládal dosažení lidskosti, která člověku postačuje k orientaci v životě a k přežití, pro Pestalozziho je práce prostředkem k vymanění se ze sociální a materiální bídy. Pro Rousseaua je práce důležitá k rozvoji schopností. Praktickou činností se toho chovanec naučí mnohem více než teoretickým výkladem. Rousseau tak vyzdvihuje především výchovný aspekt práce. Také pro Pestalozziho je hlavním cílem výchovy lidskost a dobré mravy, avšak lidskost sama o sobě nestačí. I on zdůrazňoval výchovný aspekt pracovní činnosti. V jeho koncepci se ale práce stala jednou z hlavních náplní výchovy a vyučování. Pestalozzi tedy kladl na práci větší důraz než Rousseau.

### 3.8 VÝZNAM KNIH

Pestalozzi byl Rousseauovými názory velmi ovlivněn a v mnohém na něj také navazoval, avšak v některých oblastech filosofie se od sebe oba myslitelé odlišují. Do tohoto okruhu názorů spadá i stanovisko ohledně potřebnosti knih.

V Pestalozziho výchovné koncepci hrály knihy důležitou úlohu. Pestalozzi dokonce snižoval význam osobnosti učitele, kterého měla v počáteční škole nahradit matka dítěte a pak především správná a dobrá učebnice. Věřil totiž, že každá matka může své dítě dobře vychovávat, a bude-li mít dobrou knihu, může dítě i velmi dobře vyučovat. Zde ale narážíme na určitý problém. Uvědomil si Pestalozzi možnost, že matka dítěte bude zcela nevzdělaná, tedy nebude umět například ani číst? Takové matce by byla i sebelepší učebnice naprosto k nepotřebě. Tato možnost byla navíc v době jeho života poměrně reálná, protože většina venkovských obyvatel neměla žádné nebo jen velmi malé vzdělání. Pestalozzi tedy význam knih velmi přeceňoval.

Rousseauovo stanovisko bylo naprosto opačné. Rousseau knihy zcela odmítal. Toto odmítání bylo ale v souladu s jeho požadavkem přirozenosti a svobody ve výchově. Knihy totiž nejsou přirozené, neboť je vytvořil člověk, tedy člen společnosti. Používání knih by tak vlastně znamenalo nechat na dítě působit společnost, což Rousseau zpočátku zcela odmítá. Navíc Rousseau používání knih při vzdělávání považoval za zbytečné. „Nenávidím knihy; učí člověka jen mluvit o věcech, kterých neví.“<sup>128</sup> Jeho názor na knihy tak souvisí také s odmítáním prosazování rozumu a rozumové výchovy. Děti se totiž nemají učit slovům, dříve než pochopí, co tato slova znamenají. Jedinou knihou, kterou má dítě užívat je sama příroda. „I bez knižního studia nezůstává ona paměť, kterou dítě mítí může, nečinná; vše, co dítě vidí, vše, co slyší, působí na ně a vzpomíná si na to; a vše, co je obklopuje, jest knihou, z níž obohacuje, aniž by na to myslelo, svou paměť, aby jeho soudnost jednou z toho mohla

---

<sup>128</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 213.

míti.<sup>129</sup> Rousseauova koncepce tak byla sensualistická. Na dítě stále působí jeho okolí a ono tak získává zkušenosti. A až nadejde ten správný čas, začne tyto zkušenosti správně využívat i úsudek, tedy rozum.

Avšak i podle Rousseaua existuje jedna kniha, která by mohla být pro vývoj dítěte prospěšná. Tu je ale možné použít až po dosažení věku dvanácti let. Touto jedinou výjimkou, jež Rousseau svému fiktivnímu chovanci Emilovi předložil, je Robinson Crusoe. Na jeho osamělém životě, chce Emilovi ukázat a připravit ho na život oproštěný od všeho zbytečného.<sup>130</sup>

I Pestalozzi, navzdory tomu, jak velký důraz na knihy kladl, se však zmiňuje o určitém úpadku, který vyvolaly. O vynálezu knihtisku dokonce mluví jako o příčině bídy v Evropě. Knihotisk byl na jedné straně příčinou velikého pokroku, ale zároveň začátkem scestí. Lidé si totiž mysleli, že se díky knihám naučí úplně všemu a zcela ztratili základy přirozeného vedení.<sup>131</sup> Tyto přirozené základy je nutné znovu obnovit. Je tedy třeba více se řídit přírodou a následovat lidskou přirozenost. Proto Pestalozzi považoval za nezbytné vytvořit názorné knihy, které budou předcházet slabikářům. Tyto knihy měly názorem ujasnit dětem pojmy, které jim chceme vštěpovat řečí.<sup>132</sup> Proto je nezbytné, aby knihy vycházely z nejjednodušších složek lidského poznání. Musejí dětem hluboce vštípit nejpodstatnější formy všech věcí a vyvíjet v nich brzy a jasně první vědomí poměrů, čísel a měr.<sup>133</sup>

Pestalozzi tedy považoval knihy za velmi důležité, a dokonce důležitější než osobnost vychovatele. Má-li vychovatel k dispozici správnou knihu, bude vždy schopen dítě správně a dobře vychovávat. Pestalozzi proto sám napsal knihu, ve které radí matkám, které jsou přirozenými vychovatelkami dítěte, jak dobře vychovávat. Při dodržování těchto zásad bude výchova vždy správná. Vidíme tedy, že Pestalozzi význam knih nadhodnotil. Rousseau knihy naproti tomu, až na určité výjimky, považoval za zcela zbytečné. Vychování má být zcela přirozené bez zbytečných zásahů do přirozeného vývoje. Na výchovu a vývoj dítěte působí především příroda, jež je tou nejdůležitější vychovatelkou. Knih tedy v Rousseauově výchovné koncepci není zapotřebí.

---

<sup>129</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 113.

<sup>130</sup> Tamtéž, s. 214.

<sup>131</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 104.

<sup>132</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 29.

### 3.9 TRESTÁNÍ DĚTÍ

Další oblastí, ve které se názory obou myslitelů zcela rozcházejí, je otázka týkající se dětských trestů a výchovy k poslušnosti. Podle Rousseaua nemá vychovatel do vývoje dítěte vůbec zasahovat, ale pouze bránit negativním vlivům ze strany společnosti. Jeho výchova tak má být zcela svobodná. Může ale takto pojatá výchova dítě vůbec dobře vychovat? Pestalozzi se zpočátku pro Rousseauovy ideje o svobodě a přirozenosti velmi nadchl. Dokonce se podle nich snažil o výchovu svého syna. V praxi ale brzy zjistil, že Rousseauovo pojetí výchovy je nedostatečné.

Rousseau byl zastáncem láskyplného přístupu a zajištění šťastného dětství pro něj bylo dokonce důležitější než výchova dobrých mravů. Šťastné dětství pak měl vychovatel zajistit právě tím, že nechá vývoj dítěte plynout přirozeně. Rousseau tak odmítal výchovu k poslušnosti a zcela odmítal i používání tělesných trestů. „Neporoučej mu nikdy ničeho, ať už je to cokoliv, docela ničeho.“<sup>134</sup> Jelikož dítě ještě není schopno chápat, co je to provinění, nemá smysl ukládat mu jakékoli tresty. Proto prosazoval metodu přirozených následků, kdy má dítě samo poznat negativní důsledky svých činů a z nich se pak poučit. Podle Josefa Cacha byla hlavním důvodem Rousseauova odmítání trestů, teze, že tak dochází k ponížení dítěte, což je největší přečin proti lidskosti.<sup>135</sup> Pomocí trestů tak nemůžeme dojít hlavního cíle výchovy, tedy výchovy k lidství. Rousseau také věřil, že pokud vychovatel chovance správně vede, není tělesných trestů vůbec zapotřebí. Zde nám ale vyvstává otázka, jak může vychovatel dítě správně vést, když do jeho výchovy nemá vůbec zasahovat?

Také Pestalozzi prosazoval láskyplný přístup k dítěti. Na rozdíl od Rousseaua však zcela neodmítal výchovu k poslušnosti a uplatnění příkazu v některých situacích dovolal. Svoboda je totiž důležitá, ale je nutné dítě i vychovávat. V nutných případech pak schvaloval i použití tělesného trestu. „Když však děti projevovaly tvrdost a hrubost, byl jsem přísný a užíval jsem tělesných trestů.“<sup>136</sup> Pestalozzi tvrdil, že bez trestu se při výchově někdy neobejdeme. Nemusíme je užívat u šťastných dětí, tedy takových, které mají vlastní rodiče a rodinné zázemí, ale u jeho chovanců, kteří byli většinou sirotky a měli zakořeněné různé zlozvyky, je někdy použití trestů nutné.<sup>137</sup> Pestalozzi tedy věřil, že vyrůstá-li dítě v rodinném prostředí, je šťastné a tudíž není třeba ho trestat. Šťastné děti tak vždy jednají správně a nikdy

---

<sup>134</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. s. 82.

<sup>135</sup> CACH, J. J. *Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU, J. J. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. s. 15.

<sup>136</sup> PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 115.

<sup>137</sup> Tamtéž, s. 116.

neudělají chybu? Dále Pestalozzi uvádí, že ani jeden z jeho trestů nevyvolal u dětí zarputilost, právě proto, že s nimi trávil mnoho času a navázal s nimi velmi pevné vztahy. Čím byly děti šťastnější, tím spíše chápaly svá provinění a nutnost trestu za ně.

Rousseau tedy zcela odmítal zásahy do dětského vývoje. Prosazoval výchovu naprosto přirozenou a nesouhlasil s výchovou k poslušnosti. Odmítal proto jak poroučení dítěti, tak i jakékoli tresty – tělesné obzvláště. Oproti tomu Pestalozzi považoval tělesné tresty v určitých případech a situacích za prospěšné. Nemůžeme totiž ponechat děti zcela jejich svévoli, ale naopak je musíme pomocí výchovy, a tedy i občasných a spravedlivých trestů, užitých pouze v nutných případech, usměrňovat a vychovávat. Pestalozzi tedy nesouhlasil s Rousseauovým pojetím negativní výchovy. Pestalozziho koncepce tak byla realističtější, neboť dbala na přirozenost, ale i na využití rozumu. Z dětí měly vyrůst mravní bytosti, a to právě pomocí výchovy.

## 4 PESTALOZZIHO FILOSOFICKÉ NÁZORY

Pestalozzi se nezabýval jen filosofií výchovy, ale i otázkami antropologickými a filosofickými. Jeho filosofické a antropologické názory jsou obsaženy především v díle *Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*<sup>138</sup>, které bylo základem pro jeho další filosofické i výchovatelské uvažování, a v němž se zabývá, stejně jako Rousseau, vývojem člověka. Je ale tento vývoj člověka pojímám stejně negativně jako u Rousseaua? Je tedy společnost něčím, co nás zcela zkazilo a odvedlo od naší přirozenosti, k níž bychom se měli znovu navrátit?

Podle Pestalozziho je v člověku obsažena vyšší a nižší přirozenost, které se vzájemně doplňují. Nižší přirozenost máme do jisté míry společnou se zvířaty a jedná se tedy především o naše pudy. Slouží zejména k zachování jedince, ale i druhu. Nejvýznamnějším pudem člověka je tak pud sebezáchovy. Pestalozzi upozorňuje, že člověk je od své přirozenosti tvorem líným, a proto je pro něj pohodlnější zůstat v tomto nižším stavu. A z tohoto sklonu k pohodlnosti vzniká také mnoho potřeb, nejen primárních ale i sekundárních. Takto se pud sebezáchovy postupně mění v sobectví. Mezi lidské pudy však patří i snaha o zachování lidského druhu. Ten člověka spojuje s ostatními lidmi. Člověk sám je totiž v podstatě bezmocný. Již jeho početí je totiž fyziologicky závislé na jiných lidech a stejně tak i v průběhu vlastního života se neobejde bez ostatních. Druhou složkou člověka je pak vyšší přirozenost, jež nám umožňuje pozvednout se ze stavu tělesného. Patří sem například poznání pravdy, víra v Boha, naslouchání vlastnímu svědomí nebo učení se lásce. V těchto lidských schopnostech se podle Pestalozziho objevuje božská jiskra, která vytváří člověka jako odraz Boží. Vyšší přirozenost je zcela pozitivní, neboť dovoluje člověku stát se člověkem jakožto člověkem, avšak nižší přirozenost je pozitivní také, protože je u člověka základem všeho podstatného.<sup>139</sup> Vyšší a nižší přirozenost se tedy mají vzájemně doplňovat. Nižší přirozenost umožňuje zejména fyzické zachování lidského života, vyšší přirozenost nás pak pozvedá ze stavu tělesného k něčemu vyššímu, co nám umožňuje stát se člověkem v pravém slova smyslu – pozvedá nás tedy k mravnosti.

---

<sup>138</sup>Dílo pochází z roku 1797 a některé jeho myšlenky jsou ovlivněny Fichtem, se kterým se Pestalozzi v Curychu seznámil. Jeho prostřednictvím pak na Pestalozziho působila Kantova filosofie o morální autonomii. In: CIPRO, Miroslav. *J. H. Pestalozzi a výchova*. Praha : Miroslav Cipro, 1996. s. 7.

<sup>139</sup>KIEHLBORN, Alena. *Johann Heinrich Pestalozzi: Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. *Theatrum historiae* [online]. 2006, 1 [cit. 20.03.2013]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/35040> s. 162 - 163.

Zatímco Rousseau rozlišuje stav přírodní a stav společenský, Pestalozzi rozeznává stavy tři – přírodní, společenský a mravní, který je stavem nejvyšším a je naším úkolem tohoto stadia vývoje dosáhnout.

Alena Kiehlenborn tuto Pestalozziho teorii vysvětluje. Člověk mění své vědomí na různých stupních svého vývoje. Z počátku se zcela oddává svému instinktu, jeho jednání je nevědomé a je určováno pouze přírodními silami. Člověk se tedy nachází v přírodním stádiu a je pouze 'dílem přírody'.<sup>140</sup> „Člověk v tomto stavu je dítě čistě svých instinktů a jednoduše a naivně se přiklání ke každému smyslovému požitku.“<sup>141</sup> Člověk v přírodním stavu se tedy snaží pouze o uspokojování svých potřeb na základě svých pudů a instinktů. Zde tedy vlastně vůbec nelze hovořit o svobodě lidského jednání. Přirozený stav pak Pestalozzi dále rozděluje, a to na nezkažený a zkažený. Ve stavu nezkaženém je člověk zcela nevinný, je obdařen láskou a náklonností, jedná podle svých instinktů, je nevzdělaný, nevědomě dobrý a žije v souladu s přírodou. Tento stav však existuje, jen pokud člověk zažívá pocit jistoty a uspokojuje své potřeby bez jakékoli námahy. Nezkaženost totiž vychází z pohodlnosti. Zajištění tohoto stavu je tak vlastně nemožné. Alena Kiehlenborn upozorňuje na fakt, že Pestalozzi věděl, že dokonalý svět vůbec neexistuje. Právě zde tedy opouští Rousseauovu tezi o dokonalosti přirozeného stavu. Nezkažený přírodní stav je do určité míry praobrazem stavu mravního. Naivní člověk získává ve svém životě zkušenosti a jimi se oddaluje od harmonie s přírodou. Pud sebezáchovy se začíná prolínat s pudem zachování druhu. Od přirozenosti tak přecházíme k organizovanosti.<sup>142</sup> Ze stavu přírodního se tedy přesunujeme do stavu společenského. Instinkt ustupuje a začínají se prosazovat podněty vůle. Ty nejprve potřebují vedení, neboť právě se probouzející vědomí je ještě slabé, aby o sobě rozhodovalo samo. Vedení tedy přebírá jednak vychovatel a jednak společenské dohody, tzn. různé zákazy, právní usnesení nebo zvykové právo. Zde se tedy člověk stává 'dílem společnosti'.<sup>143</sup> Podle Pestalozziho nemá člověk na základě své přirozenosti jinou možnost než právě socializaci.

Příčinou přechodu ze stavu přirozeného do stavu společenského je nepochopitelný poměr potřeb a sil člověka. Ve zkaženém přírodním stavu se musel člověk stále více namáhat, aby dosáhl uspokojení svých potřeb. Byl tedy čím dál tím více nespokojený. A už v tomto přírodním

---

<sup>140</sup>KIEHLBORN, Alena. *Johann Heinrich Pestalozzi: Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. *Theatrum historiae* [online]. 2006, 1 [cit. 20.03.2013]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/35040> s. 159.

<sup>141</sup>PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 92.

<sup>142</sup>KIEHLBORN, Alena. *Johann Heinrich Pestalozzi: Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. *Theatrum historiae* [online]. 2006, 1 [cit. 20.03.2013]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/35040> s. 163 - 165.

<sup>143</sup>Tamtéž, s. 159.

stavu existovala určitá forma vlastnictví. Člověk si sbíral plody pro svou obživu a přivlastňoval si je, což museli ostatní respektovat. Zde se tedy podle Pestalozziho poprvé objevuje v lidském životě smlouva, kterou člověk uzavírá za účelem vlastní ochrany.<sup>144</sup> Pestalozzi tedy hovoří o společenské smlouvě podobně jako Rousseau. Ve stavu přírodním je člověk ovládán svými instinkty, ve stavu společenském pak zákony. Zatímco Rousseau tedy pokládá přechod ze stavu přírodního do stavu společenského za špatný, podle Pestalozziho je tato změna nezbytná. Avšak ani ve stavu společenském člověk ještě nedosáhl stupně nejvyššího, tedy mravnosti. „Společenské právo vůbec není žádným právem mravním, nýbrž pouhou modifikací zvířecího.“<sup>145</sup>

Podle většiny teorií je mravnost a mravní jednání možné pouze mezi lidmi. Bez existence společnosti totiž ztrácí mravnost smysl. I v Rousseauově koncepci, která společnost pokládala za zkaženou a odvádějící člověka od původní, tj. dobré přirozenosti, ke které bylo třeba opět směřovat, je společnost nakonec uznána za nutnou pro rozvoj citů a mravů. I zde tedy může být člověk mravní pouze ve společnosti.

Oproti Rousseauovi ale klade Pestalozziho pojetí mravnosti větší důraz na individualitu. Pestalozzi považuje mravnost za něco, co se vztahuje k jednotlivci, mravnost je tudíž něčím individuálním. Posledním stupněm ve vývoji člověka je pak tedy to, když se stane 'dílem sebe samého'. A tím se stane, jestliže se stane to, co má dělat, zákonem toho, co chce dělat. Teprve v tomto posledním stadiu je člověk volný a svobodný a svobodný je proto, že může poslouchat a jednat podle hlasu svého nitra. Právě tady se člověk nachází ve stavu mravním.<sup>146</sup> Mravností se člověk pozvedá k nejvyššímu vrcholu, kterého je jeho, původní naivitou směřovaná přirozenost, schopna dosáhnout. A výchova a zákonodárství musí tento chod přirozenosti následovat.<sup>147</sup> V Pestalozziho koncepci je tak zdůrazněna individuální stránka jednotlivce, avšak ani zde nemohou mravy existovat bez společnosti. Pouze ve stavu mravním je jedinec svobodný. Na základě svého svědomí může rozhodovat o tom, co je nebo není dobré a podle toho také jednat. Teprve v mravním stavu tedy člověk jedná svobodně a zároveň je plně zodpovědný za své činy. Stav mravní je tedy tím vrcholem a cílem, k němuž

---

<sup>144</sup>KIEHLBORN, Alena. *Johann Heinrich Pestalozzi: Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. *Theatrum historiae* [online]. 2006, 1 [cit. 20.03.2013]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/35040> s. 165.

<sup>145</sup>PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 89.

<sup>146</sup>KIEHLBORN, Alena. *Johann Heinrich Pestalozzi: Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. *Theatrum historiae* [online]. 2006, 1 [cit. 20.03.2013]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/35040> s. 159.

<sup>147</sup>PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 98.



by měl člověk ve svém životě neustále směřovat. Neznamená to ale, že pokud jednou stavu mravního dosáhneme, jsme již navždy mravní. Člověk se totiž musí neustále zdokonalovat.

Mravnost jako nejvyšší vrchol, ke kterému máme směřovat, nalézáme i u Immanuela Kanta, v jehož díle se Pestalozzi také inspiroval. Kant mluví o nutnosti kultivace prostého lidského rozumu v rozum praktický.<sup>148</sup> V jeho filosofii je člověk bytostí dvou světů. Jedná se o svět přírody, který se vyznačuje svou podmíněností a svět svobody, který je nepodmíněný. Prostý lidský rozum, tedy ten, který je nám dán od přírody, máme tak povznést do oblasti praktické, kterou Kant míní právě oblast mravního jednání a morálky. Navíc právě i v Pestalozziho tvrzení, že člověk se stane dílem sebe samého, tzn. mravní bytostí, jestliže se to, co má dělat, stane zákonem toho, co chce dělat, můžeme nalézt analogii s Kantovým *kategorickým imperativem*<sup>149</sup>, podle něhož má člověk jednat tak, aby se zásady jeho jednání mohly stát zásadami jednání všech lidí. Pestalozziho koncepce se však pod vlivem Rousseauovým soustřeďuje i na lidské city, nikoli jen na prosazování rozumu.

V Kantově filosofii totiž musí člověk fungovat jako rozumová bytost. V první řadě tak musí prosazovat svůj rozum, který se stává určujícím činitelem jeho života, a to v oblasti teoretické, kterou je myšleno poznávání, ale i v oblasti praktické, která se zabývá mravním jednáním. Podle Kanta je ale rozum praktický spojen s působností vůle.<sup>150</sup>

Pestalozzi rozeznával tři stádia lidského vývoje. Nejnižším stavem je bytí přírodní, kdy člověk zcela podléhá svým pudům a instinktům a snaží se pouze o uspokojování svých potřeb. Stav přírodní tak není, jak je tomu v Rousseauově koncepci, považován za zcela dobrý. Podle Pestalozziho se člověk nemá navracet do stavu přírodního, ale naopak z důvodu ochrany a zachování vlastního života musí nutně přejít do stavu společenského, ve kterém již pudy ustupují do pozadí. Společnost tak není převážně zlem, jak tomu bylo u Rousseaua, je naopak prospěšná pro život a vývoj člověka. Rousseau tedy společnost odsuzuje, u Pestalozziho je naopak nutností. Avšak v otázce mravů je situace odlišná. Zatímco Rousseau nakonec uznává, že společnost nelze z života člověka zcela vyloučit a že bez ní dokonce mravy nemohou existovat, Pestalozziho pojetí mravnosti a mravního jednání klade větší důraz na individuum. Mravnost je tedy něčím individuálním, je to něco, co bytostně patří k jedinci. Avšak ani zde nemohou mravy existovat zcela bez společnosti. Je na ní však kladen menší

---

<sup>148</sup>STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. s. 93.

<sup>149</sup>Jednej jen podle té maximy, od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem. In: KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990. s. 84.

<sup>150</sup>STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. s. 94.

důraz než v pojetí Rousseauově. Nejvyšším stadiem je tak u Pestalozziho stav mravní, kdy ze sebe člověk utvoří sebe sama. Pouze v tomto stavu je člověk svobodný. Pestalozzi tedy na rozdíl od Rousseaua nepožaduje návrat ke stavu přírodnímu, ačkoli i v jeho koncepci je příroda a přirozenost důležitá, ale naopak musíme rozvíjet své city a mravy a skrze společnost dospět do stavu mravního. Pouze tak se může člověk stát člověkem v pravém slova smyslu.

## 5 PESTALOZZIHO FILOSOFIE VÝCHOVY

Rousseauovy výchovné názory Pestalozziho myšlení hodně ovlivnily. V návaznosti na ně Pestalozzi požadoval návrat k lidské přirozenosti. „Lidská přirozenost se všemi svými vlohami, silami a potřebami je začátkem a středem, je ale také posledním cílem a jediným úkolem elementárního vyučování.“<sup>151</sup> Pestalozziho výchova se zaměřovala na harmonický rozvoj hlavy, rukou a srdce. Rozvojem hlavy bylo myšleno školní vzdělávání, zejména učení se čtení, psaní a počítání. Rozvoj rukou spočíval v učení se praktickým dovednostem, které usnadní budoucí život chovanců a rozvoj srdce pak znamenal zejména výchovu k mravnosti a její dosažení. Pestalozzi hlásal potřebu všeobecné výchovy. Požadoval výchovu pro všechny, čemuž mělo být podřízeno vzdělání stavovské i odborné. Vyhlásil tedy potřebu lidového vzdělání, čímž se odlišil především od ideálu novohumanistů. Mezi jeho nejvýznamnější pedagogické spisy patří dílo *Jak Gertruda vychovává své děti*<sup>152</sup>. Na rozdíl od Rousseauova *Emila*, jehož působení na školní vyučování bylo spíše nepřímé, měl tento Pestalozziho spis přímý vliv na povinnou školu.<sup>153</sup> Jedná se o čtrnáct převážně teoretických dopisů, jež Pestalozzi adresoval příteli Gessnerovi. Spis obsahuje hlavní zásady jeho filosofie výchovy.

### 5.1 POMĚR MEZI SVOBODOU A NUTNOSTÍ

Jak jsme si již ukázali, Pestalozzi nesouhlasil s Rousseauovým přeceňováním svobody a volnosti. Jednou z nejdůležitějších zásad Pestalozziho filosofie výchovy proto bylo spojení svobody a nutnosti. Jak je ale možné tyto dva zcela protikladné póly spojit dohromady?

Podle Pestalozziho: „Pravda není jednostranná. Volnost je dobro a poslušnost rovněž. Musíme spojit, co Rousseau oddělil.“<sup>154</sup> Pestalozziho výchova se tedy snažila o spojení svobody a poslušnosti, neboli o nalezení rozumného kompromisu mezi oběma stanovisky.

Každé potlačování volnosti vkládá do srdce dětí odpor, avšak bez poslušnosti není možná žádná výchova.<sup>155</sup> Zatímco Rousseau tedy odmítal výchovu k poslušnosti, Pestalozzi se jí snažil spojit s láskyplným přístupem k dítěti tak, aby byla co nejvíce zachována jeho svoboda. Právě v této souvislosti Miroslav Cipro vysvětluje, že Pestalozzi úspěch výchovy k poslušnosti podmiňoval otcovským vztahem k dítěti, který příkazuje jen, je-li to opravdu

---

<sup>151</sup> PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 53.

<sup>152</sup> Název knihy byl svévolně změněn nakladatelem, který doufal, že si díky popularitě dřívějšího spisu *Linhart a Gertruda* zvýší svůj obrat. Ve skutečnosti není ve spise o Gertrudě ani zmínka. In: HEBENSTREIT, Sigurd. *Johann Heinrich Pestalozzi: Leben und Schriften*. Freiburg im Breisgau : Herder, 1996. s. 113.

<sup>153</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 53 – 54.

<sup>154</sup> PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 55.

<sup>155</sup> Tamtéž, s. 54 – 55.

nutné, a to v zájmu samotného dítěte.<sup>156</sup> Dítě by se tak mělo učit přirozeně, jak je to jen možné. „Vědomosti mu nevnucuj! Ať pravda, složité předměty nebo takové, které se mu jeví z mnoha stránek, přecházejí kolem něho v co největším počtu, ať přicházejí znovu a opět odcházejí, aniž by se mu vnucovaly, ať se stále dívá a naslouchá. ... Vyžaduj od něho úsudek, jak to dělá příroda... můžeš-li u něho vzbudit dostatečný zájem, pak ho nech usuzovat, ale nech ho více se dívat a chodit kolem věcí než usuzovat.“<sup>157</sup> Vědomosti mají být tedy dětem co nejméně nuceny a má být alespoň z části ponechán přirozený prostor pro působení okolí. Pestalozzi dále uvádí: „Musíte-li něco přikazovat, počkejte, můžete-li, na podnět, kdy přirozená povaha věcí mu dá pocítit chybu, a následky chyby již dovedou dítě k tomu, aby přirozeně pocítilo nutnost příkazu. ... Pak pečlivě a moudře připravuj dítě, aby bylo poslušné této nutnosti: povinnost a poslušnost se mu stane radostí.“<sup>158</sup> V tomto tvrzení se inspiroval právě u Rousseaua, který také prosazoval metodu přirozených následků, jako důležitý prostředek při výchově. Podle Pestalozziho tam, kde je to možné, by měl vychovatel nechat dítě pocítit následky svých činů tak, aby si samo uvědomilo, že jednalo nesprávně. Dítě se tak má co nejvíce učit skrze svou vlastní zkušenost, avšak ne vždy je to možné. Pestalozziho pojetí nebylo tedy tak jednostranné jako Rousseauovo, neboť ten vylučoval jakékoli zásahy do vývoje dítěte.

V souvislosti s hledáním správné rovnováhy mezi svobodou a nutností při vývoji a výchově dítěte Pestalozzi také odlišoval hodiny volné a vážné. Rozlišoval tedy mezi hodinami, při nichž se dítě muselo zcela vážně věnovat vyučování a hodinami volnými, kdy si mohlo například kreslit. „Dítě musí být vychováno svobodou k nutnosti a nutností k svobodě a učiněno schopným svobody užívat.“<sup>159</sup> Nutnost ve vyučování pak znamená přesné vymezení vyučovacího předmětu, jež je spojeno s lidským, tedy svobodným, přístupem učitele.

Vyučovací hodiny, ve kterých jsou děti omezovány, mají být prokládány hodinami volnými, ve kterých si děti hrají, zpívají nebo kreslí. Nejedná se ale o způsob zábavného vyučování. Neznamená to tedy, že by například hodina počtů byla prokládána nějakým uvolněním. Děti se v hodině určitého předmětu musely vždy vážně a plně věnovat zadanému tématu a odpočinek v podobě zpívání nebo hraní následoval až po splnění úkolů. A svoboda v hodině vážné byla pak dána především lidským přístupem učitele.<sup>160</sup> Miroslav Cipro uvádí, že tento aspekt výchovy je i dnes velmi aktuální a teprve v moderních výchovných systémech

---

<sup>156</sup> CIPRO, Miroslav. *J. H. Pestalozzi a výchova*. Praha : Miroslav Cipro, 1996. s. 3.

<sup>157</sup> PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 50.

<sup>158</sup> Tamtéž, s. 56 - 57.

<sup>159</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 145.

<sup>160</sup> Tamtéž, s. 145.

jsou zajištěny podmínky pro jeho důslednou realizaci tím, že dochází ke spojování plánované povinné výuky s dobrovolnou zájmovou činností. Tím je mládež učena studijní kázní i tvořivému uplatnění svobodné aktivity zároveň.<sup>161</sup>

Pestalozzi se tedy ve své výchovné koncepci zabýval problémem vztahu mezi svobodou, již prosazoval pod vlivem Rousseauova učení, a poslušností, kterou sám považoval za nutnou pro výchovu a správný vývoj dítěte. Mezi těmito oblastmi je nutné najít kompromis. Vědomosti nemají být dítěti nuceny, avšak ani není možné ponechat poznávání dítěte čistě jeho vlastní vůli. Při učení měla být vždy uplatňována svoboda, ale i poslušnost.

## 5.2 VÝCHOVA K LIDSTVÍ A MRAVNOSTI

Stejně jako pro Rousseaua byla i pro Pestalozziho důležitá myšlenka výchovy člověka v pravého člověka. Hlavním cílem výchovy tak bylo dosažení lidskosti.

Pestalozzi předpokládal, že do člověka nemůže být nic vneseno. Výchovou se v něm pouze rozvíjejí síly, jež už v sobě má jako zárodky nebo vlohy.<sup>162</sup> Zde se nám ale otevírá otázka, zda jsou tyto zárodky dobré nebo špatné? Pestalozzi původně věřil, že člověk je od své přirozenosti dobrý, ale později se s tímto názorem rozchází a tvrdí, že člověk se nerodí ani dobrý ani rozumný. Člověk je tedy původně, podobně jako u Johna Locka, nepopsaný list papíru, na nějž teprve zkušenosti zapisují, a tak ovlivňují jeho vývoj. Podle Locka ale v člověku nejsou žádné ideje, tedy ani zárodky nebo vlohy a naprosto vše je možné se naučit. Avšak podle Pestalozziho v člověku existují určité vlohy, které je třeba pomocí výchovy rozvinout. Tyto zárodky nebo vlohy v člověku tak musí být pravděpodobně dobré i špatné, tak aby byla lidská podstata po svém narození neutrální, tedy ani převážně dobrá ani převážně špatná. Prostřednictvím správné výchovy pak má být člověk vychován k dobrotě, tedy k mravnosti. Pokud je naopak vychován špatně, objeví se u něj sklony k špatnosti a nesprávnému jednání. Význam výchovy je tak u Locka i Pestalozziho stejný, neboť u obou je třeba správné výchovy tak, aby byl člověk vychován k dobrotě.

Cílem výchovy je podle Pestalozziho pozvednutí člověka k pocitu vnitřní důstojnosti a tento pocit nezískáváme skrze sílu našeho rozumu, ale skrze lásku a sílu našeho srdce.<sup>163</sup> Výchovou chce tedy Pestalozzi rozvinout lidskost. Ale nejedná se jen o výchovu intelektu, ale i o všestrannost lásky. Pomocí výchovy tak má být vytvořen člověk jakožto člověk. A aby byl člověk skutečným člověkem, musí být vychovány především jeho dobré mravy. Pestalozzi ve

---

<sup>161</sup> CIPRO, Miroslav. *J. J. Pestalozzi a výchova*. Praha : Miroslav Cipro, 1996. s. 2.

<sup>162</sup> Srov. PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 26.

<sup>163</sup> PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. s. 36.

své filosofii prosazoval spojení mezi svobodou a nutností, což uplatňoval právě i ve výchově mravní. K mravnosti a mravnímu jednání je nutné člověka vychovávat, tzn. z počátku ho poučovat o dobru a zlu, ale později se musí o svých činech rozhodovat sám, tedy svobodně. Bez svobody totiž vůbec nemůžeme hodnotit mravnost jednání a nemůžeme hovořit o výchově k zodpovědnosti. Člověk si musí uvědomit, že není na světě jen sám pro sebe, a že je třeba pomáhat druhým. Mravnost tak Pestalozzi v podstatě ztotožňoval s náboženstvím. Pro rozvoj člověka je důležitý rozum, avšak mravnost řadil Pestalozzi na první místo. „Rozsah základního mravního vzdělání spočívá vůbec na třech činitelích: dosáhnout čistými city mravního stavu, cvičit mravnost sebepřemáháním a úsilím v tom, co je správné a dobré, a konečně působit na mravní názory přemýšlením a srovnáváním právních a mravních vztahů, v nichž dítě žije a které je obklopují.“<sup>164</sup> K mravní výchově je tedy nutné užívat rozumu, neboť dítě musí přemýšlet o tom, co je nebo naopak není dobré, a tímto přemýšlením své názory a činy korigovat. V tomto pojetí mravní výchovy se Pestalozzi rozchází s názory Rousseauovými, protože ten uplatňoval i v mravní výchově osobní zkušenost. Podle Rousseaua se má dítě řídit následky svých činů, podle nichž má poznat, zda je jeho jednání dobré nebo špatné. Zatímco Pestalozzi tedy upozorňuje na důležitost užívání rozumu při výchově mravů, Rousseau rozum a rozumové rozvažování u dětí zcela odmítá. Alena Kiehlborn ve své práci o Pestalozzích uvádí: „Mravností neoznačil Pestalozzi odcizení nebo povinnost řídit se podle předpisů jiných, ale 'přechod k sobě samému'. Mravnost je podle něho zcela individuální, nevzniká mezi dvěma. Kdo se chce stát mravním, musí se zbavit svého egoismu. Člověk zodpovídá sám za sebe, společnost může jeho egoismus omezit, ale ne odstranit. Proto chápal Pestalozzi mravnost jako individuální věc každého člověka. To ale podle Pestalozziho neznamena, že mravnost nemá se společností nic společného. Teprve překonáním vlastního egoismu se z člověka vytváří společenská bytost. Základní projevy mravního stavu jsou proto založeny na lásce, důvěře a vděčnosti. Člověk nejedná ze strachu z trestu, ale z vnitřního přesvědčení.“<sup>165</sup> Pestalozziho teorie o individuální mravnosti je pak v rozporu s obecnými teoriemi mravů, podle kterých mravnost a mravní jednání nemají bez společnosti vůbec žádný smysl. Pestalozzi však význam společnosti při vývoji mravů zcela neodmítal, pouze kladl větší důraz na individualitu. Mravní jednání tedy vzniká především v jedinci a je jeho záležitostí. Avšak společnost není z této koncepce vyloučena.

---

<sup>164</sup> PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 117.

<sup>165</sup> KIEHLBORN, Alena. *Johann Heinrich Pestalozzi: Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. *Theatrum historiae* [online]. 2006, 1 [cit. 20.03.2013]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/35040> s. 168.

První zárodek svědomí se pak podle Pestalozziho rodí z lásky, důvěry a poslušnosti k matce. Dítě si totiž začíná uvědomovat, že není správné svou matku, která ho miluje, zlobit a také to, že ona tu není jen pro něj a stejně tak ani ostatní věci. Ani ono samo tu není jen pro sebe. Z tohoto pocitu vyrůstá první stín povinnosti a práva.<sup>166</sup> Matka je tedy v životě dítěte tou nejdůležitější osobou, jeho mravy se vyvíjí v souvislosti s láskou, již mu jeho matka poskytuje. Význam matky je tak zde mnohem větší než v koncepci Rousseauově, protože u něj se mají mravy vychovávat až v mnohem pozdějším věku a vychovatelem dítěte má být otec. Sigurd Hebenstreit podotýká, že právě matka bude pro dítě mostem, přes který musí jít a později i dojít ke světu, společnosti, k Bohu i samo k sobě.<sup>167</sup> Pouze díky vzájemné lásce dítěte a matky se dítě může pozvednout od své zvířecí povahy do stavu mravního. Toho však nelze nikdy zcela dosáhnout, člověk se totiž musí neustále snažit o své zdokonalování.

Velmi významnou tezí Pestalozziho filosofie je teorie o zločinu jako společenské nemoci. Celá společnost je nemocná, a tak je nutné ji léčit a napravovat. Proto nepostačuje náprava jednotlivců. Pestalozzi věřil, že prostředkem této nápravy je právě výchova a vzdělávání<sup>168</sup>, jimiž je možné tato sociální zla odstranit. Lepší výchovou a vzděláním je tedy možné změnit celou společnost. Výchova má z bytostí, jež jsou původně pudové, vytvářet bytosti rozumové, v pravdě lidské. Výsledkem vzdělání je tedy lidství samo, neboli člověk dokonale a harmonicky vzdělaný. Pestalozzi tedy nadřazoval obecně lidské vzdělání nad vzdělání partikulární. „Necht' si lidé ještě jednou uvědomí, že cílem vyučování není na věky nic jiného a nic jiného být nemůže, než sama lidskost, rozvinutá a oživená harmonickým vzděláváním sil a vloh lidské přirozenosti.“<sup>169</sup> Svou myšlenkou výchovy k lidství tak chtěl, stejně jako Rousseau, přetvořit celou společnost k lepšímu. Rousseau se však zaměřil pouze na výchovu jedince bohatého. Jeho výchovné působení tedy směřovalo na majetné členy společnosti, jež pak později měli přetvořit celou společnost jako celek. Pestalozzi naproti tomu pokládal výchovu člověka k lidství za nutnou naprosto pro všechny, zaměřoval se ale zejména na chudé. Avšak nechtěl chudé z jejich nuzného stavu pozvednout, ale pouze jim jejich život usnadnit tím, že zlepší jejich životní podmínky.

Pestalozziho filosofická i výchovná koncepce tedy obsahuje myšlenku výchovy k lidství. Tato idea se objevuje již u Rousseaua. Pestalozzi věřil, že úkolem výchovy je

---

<sup>166</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 124 – 125.

<sup>167</sup> HEBENSTREIT, Sigurd. *Johann Heinrich Pestalozzi: Leben und Schriften*. Freiburg im Breisgau : Herder, 1996. s. 124.

<sup>168</sup> Pro svou teorii o odstranění zla ze společnosti pomocí výchovy se Pestalozzi zřejmě inspiroval u Voltaira. Podle jeho názoru ve společnosti panuje zlo, kterému se člověk musí bránit, a proto je třeba šířit vědění a hájit práva lidského ducha proti útisku.

<sup>169</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 115.

vychovat člověka jakožto člověka. A pravým člověkem se stáváme díky mravům. Cílem mravní výchovy pak bylo naučit člověka správnému zacházení se svobodnou vůlí prostřednictvím životní praxe. Na vývoj dítěte působí od narození příroda, avšak té je nutné v jejím úsilí pomáhat tak, aby člověk mohl dojít právě ke stavu mravnímu. Mravní stav je pro Pestalozziho tím nejvyšším, právě o jeho dosažení máme jakožto lidé usilovat. Avšak na rozdíl od Rousseaua Pestalozzi nevěřil, že vychování k lidskosti postačuje pro celkovou orientaci v životě.

### 5.3 PRINCIP NÁZORNOSTI

Pestalozzi byl ovlivněn Rousseauovými ideami, a proto kladl důraz na přirozenost a svobodu. V soudobém školství tak kritizoval zejména mechanické učení a dogmatismus. V souvislosti s požadavkem svobody a přirozenosti ve výchově a vyučování se nám tak jako důležitý ukazuje také princip názornosti. A co tedy názornost ve výchově znamená?

V díle *Jak Gertruda učí své děti* Pestalozzi uvádí: „...názor jest naprostý základ všeho poznání, jinými slovy: že všecko poznání musí vycházeti z názoru a musí naň se převáděti.“<sup>170</sup> Názor je, vedle přírody a věcí, jež na dítě působí, tedy jedním z vychovatelů dítěte. Výchova i vyučování má být tak podle Pestalozziho založena na pozorování. Veškeré naše poznání totiž pochází ze smyslů. Pestalozziho koncepce tak byla stejně jako Rousseauova sensualistická. Děti vnímají vše, co působí na jejich smysly. A protože názor je základem veškerého poznání, je nutné dětem vše názorně vysvětlovat, to znamená učit je to, co zaznamenávají svými smysly, tj. to co vidí, slyší nebo cítí. „...naprosto ničemu, čemu ho můžeš naučit sledováním přirozené povahy věcí, ho neuč slovně. Nech je, aby se dívalo, slyšelo, nalézalo, padalo a vstávalo a mýlilo se; ...“<sup>171</sup> Prvním předmětem dětského pozorování je pak lidské tělo, protože nikoli předměty, ale sebe samo dítě cítí, tedy nabízí svému vědomí a pozorování.<sup>172</sup> Vilém Bräuner však vysvětluje, že u Pestalozziho nejde o pouhý sensualismus, tedy o smyslové vnímání, ale i o rozlišování podstatného a vedlejšího, o srovnávání a zobecňování. U Pestalozziho jsou tak smysly, stejně jako u Rousseaua, branami našeho poznání, ale není možné zapomínat ani na rozum a výchovu pomocí rozumu. Smysly nám tak přináší určité počítky, které jsou pak ale pomocí rozumu tříděny na důležité a méně důležité. Pestalozzi zde vyzdvihuje abstraktní činnost rozumu jako nepostradatelnou pro pravé poznání.<sup>173</sup>

---

<sup>170</sup> PESTALOZZI, J. J. *Jádro ze spisu J. J. Pestalozziho Jak Gertruda učí své děti 1801*. Praha : E. Beaufort, 1903. s. 122.

<sup>171</sup> PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 55 – 56.

<sup>172</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 26.

<sup>173</sup> BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 17.



Podle Viléma Bräunera se pak Pestalozzi v hodnocení názorného vyučování v mnoha bodech shoduje s Komenským, kterého však neznal, neboť v jeho době byla Komenského nauka v západní Evropě zapomenuta. Jedná se o soulad především v důrazu na shodu známých věcí, na používání analogie a také nutnost postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu. Oproti Komenskému ale Pestalozzi zdůrazňoval rozumovou složku v procesu poznání.<sup>174</sup> V otázce, zda Pestalozziho Komenského nauku znal, se názory autorů různí. Jiří Kyrášek totiž naopak uvádí, že Pestalozzi musel být alespoň částečně obeznámen s myšlenkami J. A. Komenského.<sup>175</sup> A stejně tak Petr Durdík nepokládá Pestalozziho ideje za zcela původní, ale naopak za znamenité pokračování a zdokonalení myšlenek Komenského.<sup>176</sup>

#### 5.4 NAUKA O SLOVĚ, TVARU A ČÍSLE<sup>177</sup>

Hlavním cílem Pestalozziho filosofie výchovy bylo vychovat člověka v pravém slova smyslu. Šlo tedy především o rozvíjení mravnosti. Avšak výchova člověka musí být všestranná, musí rozvíjet nejen srdce, ale i ruce a poznání, neboť všechny tyto oblasti se vzájemně ovlivňují. V souvislosti s rozvojem a upevňováním znalostí tak Pestalozzi vytvořil právě nauku o slově, tvaru a čísle.

Pestalozziho i Rousseauova koncepce byla sensualistická, proto oba myslitelé považovali za základ lidského poznávání názor. Lidé tedy poznávají skrze smysly. Z toho pak vyplývá další Pestalozziho teze, že veškeré naše poznání pochází ze tří elementárních sil.

Jedná se o sílu zvuku, ze které vzniká schopnost řeči, dále o neurčitou, pouze smyslovou sílu představivosti, z níž vzniká vědomí všech forem a nakonec o určitou, ne už pouze smyslovou představivost, ze které se odvozuje vědomí jednoty a s tím spojená schopnost počítání.<sup>178</sup> Z tohoto předpokladu pak Pestalozzi vyvozuje, že základními prvky vyučování jsou číslo, tvar a slovo, jež jsou společné všem předmětům.<sup>179</sup> Děti se tedy nejprve mají naučit nahlížet na předměty jako na jednotu, poznávat jejich tvar a naučit se jejich názvy a v souladu s tím pak rozvíjet mluvení, počítání a měření.<sup>180</sup> Člověk se podle Pestalozziho rodí s určitými vlohami, které je třeba rozvíjet a také s určitým instinktem, který nás přirozeně vede k tomuto rozvoji. Vlohy jsou člověku dány od přírody, jsou přirozené. Úkolem

<sup>174</sup> BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 17.

<sup>175</sup> KYRÁŠEK, Jiří. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. s. 16.

<sup>176</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 84.

<sup>177</sup> Vilém Bräuner uvádí, že se Pestalozzi ve své nauce o čísle, tvaru a slově jako prvcích vyučování, ke kterým dospěl pomocí syntetické metody, velmi přibližuje Kantovu učení o apriorních formách poznání. BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 17.

<sup>178</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 74.

<sup>179</sup> PESTALOZZI, J. J. *Jádro ze spisu J. J. Pestalozziho Jak Gertruda učí své děti 1801*. Praha : E. Beaufort, 1903. s. 57.

<sup>180</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 73 - 4.

vychovatele je pak tyto vlohy rozvíjet pomocí učení, které Pestalozzi nazývá uměním. A toto umění má přesně stanovenou metodu. Musí postupovat právě od slova, tvaru a čísla. Tento postup je navíc nutné vést od jednoduššího ke složitějšímu a pevně si osvojit základy vědění.

Za první a nejvýznamnější prostředek pro vyučování pokládá Pestalozzi zvuk, z něhož pak vyvozuje několik dalších vyučovacích prostředků. Jedná se o nauku o tónu neboli prostředku k utváření mluvidel, dále o nauku o slově, jakožto prostředku k poznávání jednotlivých předmětů a o mluvnici neboli prostředku, který nám umožňuje určitě se vyslovovat o všech známých předmětech a o všem, co na nich poznáváme.<sup>181</sup> Nejdůležitější byla pak pro Pestalozziho právě řeč, kterou považoval za nejvýznamnější umění, kterého vůbec lidstvo dosáhlo.<sup>182</sup> V tomto hodnocení řeči se ale zcela rozchází s Rousseauem, neboť ten litoval toho, že jsme v souvislosti se vznikem společnosti byli nuceni opustit řeč znamením. Slova mají podle jeho názoru jen slabý účinek.<sup>183</sup> Petr Durdík pak upozorňuje, že Pestalozzi měl na mysli řeč názornou. Chtěl totiž zabránit prázdnému mluvení a dát řeči obsah mluvením názorným. Nazírání a vyslovování má jít u dětí pospolu.<sup>184</sup> Děti tedy mají pozorovat předměty a spolu s jejich pozorováním vyslovovat jejich názvy. Důležitým úkolem vychovatele je totiž naučit děti mluvit. Rousseau zcela odmítal rozumování, Pestalozzi použití rozumu v některých oblastech požadoval, proto se jeho filosofie výchovy v tomto ohledu blíží Lockovi více než Rousseauovi. Podle Pestalozziho je třeba rozvíjet okruh dětských představ a rozšiřovat jazykovou znalost všeho, s čím děti přichází v přírodě do styku. Tímto je pak také rozvíjena rozumová stránka jejich poznávání. Na znalost řeči tedy kladl velký důraz. „Dítě musí být přivedeno k vysokému stupni názornosti a znalosti řeči ještě dříve, než je rozumné, ... učit je číst nebo aspoň slabikovat, .... děti potřebují ve svém nejmladším věku psychologické vedení k rozumnému vnímání všech věcí.“<sup>185</sup> Petr Durdík vysvětluje, že Pestalozzi mateřskou řeč uznává vedle „skutečného názoru přírody“ za první prostředek lidského poznávání. Mateřská řeč je jádrem a středem všeho učení.<sup>186</sup> Naučit dítě mluvit je stejně důležité jako naučit ho poznávat a pozorovat. Podle Pestalozziho nás příroda vede od jednotlivých věcí k pochopení celku a právě pomocí řeči se děti dostávají od temných názorů k jasným pojmům. Proto je nutné, aby si dítě nejdříve ujasnilo jednotlivá slova, než zcela

---

<sup>181</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 76.

<sup>182</sup> Tamtéž, s. 84.

<sup>183</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. s. 166.

<sup>184</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 64 – 65.

<sup>185</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 27.

<sup>186</sup> DURDÍK, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 71.

pochopí jejich významy.<sup>187</sup> Takto se měly děti připravit na čtení a získat základní stavební materiál k dalšímu vyučování. Miroslav Cipro vysvětluje, že zde nejde o pouhý formalismus. Pestalozzi se snažil dosáhnout hlubokých poznatků, jež spojují věci a slova. Předcházení slov věcem připouštěl pouze z praktických důvodů a to tam, kde to bylo žádoucí z hlediska systému. Jako příklad pak Cipro uvádí právě proces osvojování mateřského jazyka, kdy dítě často zná dříve slovo než jeho význam.<sup>188</sup> Podle Bräunera ale Pestalozzi špatně určil konečný cíl řeči, protože nebral v úvahu jazyk jako nástroj dorozumívání, ale chápal ho pouze omezeně v gnoseologickém systému.<sup>189</sup> Dalšími vyučovacími prostředky jsou pro Pestalozziho tvar a číslo. Nejdříve dítě vnímá tvar nějakého předmětu a teprve poté poznává předmět celkově. Z nauky o tvaru Pestalozzi vyvozoval další učební prostředky, jimiž jsou měření, kreslení a psaní.

Posledním vyučovacím prostředkem je pak číslo. Zatímco zvuk a tvar nás přivádějí k poznání pomocí dalších vyučovacích prostředků, číslo žádné podřízené vyučovací prostředky nemá. Číslo navíc nikdy nemůže být zdrojem omylu. Jen číslo vede k neklamným výsledkům.<sup>190</sup> Co se týče přesnosti, dával tedy číslu přednost před zvukem a formou. Petr Durdík pak v této souvislosti podotýká, že Pestalozziho je třeba pojímat za původce metodického počítání z paměti.<sup>191</sup>

Prvními schopnostmi, které se u dítěte vyvíjejí, jsou smysly. A na naše smysly působí věci, které se vyskytují kolem nás. Slovo, tvar a číslo jsou společné všem předmětům, a proto je Pestalozzi označil za základní prvky ve vyučování. Od útlého dětství je tak nutné učit dítě mluvit, poté měřit a počítat.

Durdík však poukazuje, že ačkoli jsou slovo, forma a číslo základními prvky Pestalozziho metody, matkám kromě pozorování předmětů a vyslovování jejich jmen nic jiného nedoporučuje, tedy ani cvičení v číslech ani cvičení v tvarech.<sup>192</sup> Zde tedy můžeme vidět určitou nedůslednost Pestalozziho metody.

---

<sup>187</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 84.

<sup>188</sup> CIPRO, Miroslav. *J. J. Pestalozzi a výchova*. Praha : Miroslav Cipro, 1996. s. 11.

<sup>189</sup> BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In. PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 18.

<sup>190</sup> PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. s. 98.

<sup>191</sup> DURDÍK, P. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. Urbánek, 1888. s. 69.

<sup>192</sup> Tamtéž, s. 31.

## ZÁVĚR

Cílem mojí diplomové práce byla komparace filosofických a výchovných myšlenek J. H. Pestalozziho a J. J. Rousseaua a poté rozbor Pestalozziho vlastní výchovné koncepce.

Rousseau byl kritikem jednostranného racionalismu, nesouhlasil s přílišnou důvěrou v rozum a rozumové poznání. Do opozice proti rozumu stavěl cit a vůli, které byly racionalisty opomíjeny. Rousseau byl prvním myslitelem v dějinách, který se snažil řešit problém kultury a to tím, že proti světu vědy chtěl postavit svět osobnosti a vnitřního života. Jako první buduje morálku, náboženství a politiku na citu. Cit je primárním stavem, nikoli rozum. Důraz klade především na právo individuální svobody, subjektivního života a citu. Zatímco představy pocházejí z venčí, naše city přicházejí z nitra, a proto k nám naše prožívání bezprostředně patří a není možné si ho od nás odmyslet. Tuto koncepci Rousseau uplatňoval i ve výchově. Jejimi hlavními požadavky byla přirozenost a svoboda. Čím níže je člověk ve společnosti postaven, tím blíže má k přírodě a tím pádem je i lepší. Rousseau se tak stává tvůrcem přirozené – naturalistické výchovy, která je založená na svobodě. Vyznačovala se především přeceňováním osobní zkušenosti dítěte. Názornost se tak stává prvním didaktickým principem. Rousseau chtěl vychovat svobodné občany připravené na život v průmyslu i zemědělství a zcela odmítl sedmero svobodných umění. Všichni lidé si jsou rovni, bez rozdílu jejich stavu. Inspiraci Rousseauovými myšlenkami lze v současnosti nalézt například ve waldorfském školství. Rousseauova výchova ale obsahuje i mnoho sporných míst. Josef Fulka však upozorňuje, že jsou v jeho textu rozesety postřehy ohledně dětského chování, v nichž jednoznačně předběhl svou dobu nikoli v otázkách filosofických, ale spíše lingvistických a psychologických.<sup>193</sup>

Rousseauova filosofická i výchovná koncepce ovlivnila mnoho myslitelů. V oblasti výchovy byl asi tím nejvýznamnějším právě J. H. Pestalozzi. Ten byl však, zejména v teorii poznání, ovlivněn i německou filosofií, především Leibnizem a Kantem. Pestalozzi věřil, že správnou výchovou je možné odstranit sociální zla, jimiž je společnost protkána. Budou-li lidé dobře vychováni, dojde k nápravě celé společnosti. Důležitá pro něj byla, stejně jako pro Rousseaua, zejména výchova k lidství. Nekladl tedy přílišný důraz na hromadění poznatků, ale spíše na výchovu člověka v pravém slova smyslu. Hlavním úkolem nebylo učit, ale rozvíjet. Jednalo se o láskyplný přístup k dítěti, který měl rozvíjet jeho přirozené vlohy tak, aby se stal skutečným člověkem. Pestalozzi se zabýval bohatstvím ve společnosti, které ostře

---

<sup>193</sup> FULKA, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011. roč. 59, č. 4, s. 488.

kontrastuje s chudobou nižších vrstev, a proto se na rozdíl od Rousseaua i Johna Locka, kteří se zabývali výchovou aristokratickou, rozhodl pro výchovu dětí chudých a zejména sirotků. Sám zakládal výchovné ústavy, v nichž se této výchově a vzdělávání věnoval. Jeho pedagogika vycházela především z praxe a na praxi byla také zaměřena. Pestalozziho koncepce se zaměřovala na harmonický rozvoj sil tělesných, rozumových a duševních. Jednalo se tedy o správný rozvoj rukou, hlavy a srdce. Navazoval na některé Rousseauovy vzdělávací zásady, jako například princip názornosti a svobodu dítěte, avšak později se přikláněl především k výchově industriální, jejímž prostřednictvím měly děti získat schopnosti pro své budoucí povolání. Tím, že se děti naučí vykonávat nějakou práci, budou schopné se později samostatně uživit. A tak vlastně zmizí chudoba z celé společnosti.

V Pestalozziho životě vidíme altruistické sebeobětování, úsilí o sociální reformu, neúnavnou snahu o zlepšení života těch nejchudších a nejohroženějších dětí a naplňování požadavku humanity, které u Rousseaua zůstaly spíše v oblasti slovní deklaráce.<sup>194</sup>

Z Pestalozziho koncepce vycházejí všechny novodobé snahy péče o opuštěnou mládež. Jeho vliv byl největší především v 19. a na počátku 20. století, a to především v zemích německých. Ovlivnil zejména německého pedagoga a zakladatele školy práce Georga Kerschensteina, dále Johanna Friedricha Herbarta, Adolpha Diesterwega a Friedricha Fröbela. Jeho důraz na schopnost pomoci si sám se později objevuje i v koncepci italské lékařky a reformní pedagožky Marie Montessori.

---

<sup>194</sup> ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1983. s. 152.

# LITERATURA

## Primární literatura

1. PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. 149 s., 1. vyd.
2. PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. 137 s., 1. vyd.
3. PESTALOZZI, J. J. *Jádro ze spisu J. J. Pestalozziho Jak Getruda učí své děti 1801*. Praha : E. Beaufort, 1903. 148 s.
4. PESTALOZZI, J. J. *Kterak Gertruda své děti vyučuje*. Brno : Karel Winiker, 1910. 73 s.
5. PESTALOZZI, J. H. *Erziehung und Unterricht: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1978. 118 s., 1. Aufl.
6. PESTALOZZI, J. H. *Menchenbildung und Menschenbild: Texte für die Gegenwart*. Zug : Klett & Balmer, 1976. 116 s., 1. Aufl.
7. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování 1*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. 249 s., 1. vyd.
8. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování 2*. Praha : Dědictví Komenského, 1911. 471 s., 1. vyd.
9. ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. 282 s., 1. vyd.
10. ROUSSEAU, J. J. *Smlouva společenská: základy práva politického*. Roudnice : Nákladem Aug. Švagrovského, 1871. 135 s.
11. ROUSSEAU, J. J. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. 158 s., 1. vyd.

## Sekundární literatura

1. CIPRO, Miroslav. *J. H. Pestalozzi a výchova*. Praha : Miroslav Cipro, 1996. 26 s., 1. vyd.
2. QUICK, R. H. *Vychovatelští reformátoři*. Praha : Jan Laichter, 1897. 415 s.
3. Durdík, Petr. *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha : Fr. A. Urbánek, 1888. 84 s.
4. SOBOTKA, Milan. *Jean – Jacques Rousseau: od „Rozpravy o původu nerovnosti“ ke „Společenské smlouvě“* In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011, roč. 59, č. 6, s. 803 - 836.
5. FULKA, Josef. *Jazyk a výchova v Rousseauově „Emilovi“*. In: Filosofický časopis. Praha : Filosofický ústav AVČR, 2011, roč. 59, č. 4, s. 483 – 500.
6. NOVÁK, Jaroslav. *Předmluva*. In: ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování 1*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. 249 s. 1. vyd.
7. KYRÁŠEK, Jiří. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968. 137 s. 1. vyd.

8. KLIKA, Josef. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Jádro ze spisu J. J. Pestalozziho Jak Getruda učí své děti 1801*. Praha : E. Beaufort, 1903. 148 s.
9. BRÄUNER, Vilém. *Úvod*. In: PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha : SPN, 1956. 149 s., 1. vyd.
10. KIEHLBORN, Alena. *Johann Heinrich Pestalozzi: Moje bádání o běhu přírody ve vývoji lidského rodu*. *Theatrum historiae* [online]. 2006, 1 [cit. 20.03.2013]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/35040>
11. CACH, J. J. *J. Rousseau – pedagog protestu a hledání*. In: ROUSSEAU J. J. *Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : SPN, 1967. 158 s., 1. vyd.
12. HEBENSTREIT, Sigurd. *Johann Heinrich Pestalozzi: Leben und Schriften*. Freiburg im Breisgau : Herder, 1996. 175 s.
13. ČECHÁK, Vladimír. *Místo předmluvy*. In: ROUSSEAU, J. J. *Rozpravy*. Praha : Svoboda, 1978. 282 s., 1. vyd.
14. KOSOVÁ, Beata. *Sloboda vo výchove – ideál alebo nevyhnutnosť*. In: DEMJANČUK, N., ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. 394 s.
15. KRCHNÁK, Peter. *Humanizácia alebo o výchove k ľudskosti*. In: DEMJANČUK, N., ed., DEMJANČUKOVÁ, D., ed., STARK, S., ed. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. 394 s.
16. RÖD, Wolfgang. *Novověká filosofie: Od Newtona po Rousseaua*. Praha : Oikoymenh, 2004. 579 s., 1. vyd.
17. STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. 183 s., 1. vyd.
18. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008. 224 s., 1. vyd.
19. ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1983. 380 s., 1. vyd.
20. KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990. 128 s., 2. vyd.