

K 250. výročí narození J. W. von Goethe

Miroslav Cipro

Velcí básníci, schopní zmocňovat se světa a působit na člověka i jinými než čistě racionálními prostředky, nadaní tvůrčí genialitou intuice a fantazie, pronikající do podstaty toho, co je krásné, pravdivé a dobré, nemohli nebýt i vychovateli sui generis, pedagogy v nejširším slova smyslu. Pokud pak plnili toto své poslání přímo vědomě, jako největší německý básník Johann Wolfgang von Goethe, zaslouží si hluboký zájem nejen literární teorie a historie, ale i teorie a historie výchovy.

Bylo by možno citovat bezpočet obdivných výroků významných osobností o Goethovi a jeho díle. Vzpomeňme tu aspoň názoru T. G. Masaryka, který napsal r. 1932 u příležitosti 100. výročí Goethovy smrti:

„Goethe mně byl učitelem svou všestranností a světovostí, kultura všech věků a národů ho poutala, všechny obory lidského myšlení a konání ho zajímaly. Goethe je svou podstatou Němec, ale snažil se chápat všechny národy a jejich umění a učit se od nich. Byl prost všeho vlastenčení, které se v Německu v jeho době již provádělo; nebál se to vlastenčení odmítnout. Ovšem že dnes uvědomění národní, ale i mezinárodní je bohatší a intenzívnější, ale Goethe dobře určil směr: harmonické spojení nacionalismu a internacionalismu. Goethe byl mezi prvými Evropany.“ (Goethův sborník, 1932, s. 11)

Ve vývoji německé literatury sehrál Goethe jednu z vůdčích úloh, zvláště spolu s Herderem a Schillerem, v novátorském, ba svého druhu revolučním tehdy hnutí „Sturm und Drang“ (Bouře a vzdor), jež bylo německou odpovědí na francouzské, snad až příliš rozumářské osvícenství; připravilo příchod romantismu a stalo se počátkem éry klasicismu. Název tohoto „hnutí géníů“, jak bylo později též označováno, byl převzat podle titulu stejnojmenného Klingerova dramatu (Sturm und Drang) z r. 1776, jež se vlastně původně jmenovalo „Wirrwarr“. Hnutí vzniklo z podnětu Herderova ve Štrasburku a jeho aktivní období lze ohraničit léty 1769, kdy vyšel proslulý „Cestovní deník“ J. G. Herdera, a 1781, kdy Schiller napsal své „Loupežníky“. Goethe sám během tohoto období napsal mj. slavná dramata „Götz von Berlichingen“, „Clavigo“, „Egmont“ a „Ifigenie na Tauridě“, začal pracovat na tématech „Faust“, „Tasso“ a „Wilhelm Meister“, a neobyčejnou popularitu v Německu i za hranicemi získal již jako 25letý autor morálně romanticky laděným a na svou dobu senzačním románem bestsellerem „Utrpení mladého Werthera“. Dodnes zůstává otevřena otázka, zda vlna sebevražd

mladých lidí v té době byla ozvěnou tohoto románu nebo naopak zda román byl spíše diagnózou onoho společenského jevu, jehož hlubší příčiny mohly být spíše psychosociologické. Patrně obě odpovědi vystihují část pravdy, neboť byly-li sociální motivy primární, pak literatura mohla jejich intenzitu ještě zesilovat. Jisté je, že Goethe byl k románu inspirován sebevraždou z nešťastné lásky K. W. Jerusalema, svého jen o dva roky staršího vrstevníka, ale i svými vlastními prožitky. Již v tomto slavném díle mladistvého Goetha, jehož hrdina neunesl konflikt mezi svou romantickou láskou k mladé ženě a svou přátelskou oddaností k jejímu muži, je jakoby v zárodku naznačeno, co bude podtextem i další básnickovy tvorby: věčný boj lidských tužeb a lidské odpovědnosti, která tyto tužby musí omezovat, neboť skutečná svoboda je až ve vítězství člověka nad sebou samým. To je ústřední motiv, který můžeme vystopovat i v jeho pozdějších románech (Spríznění volbou, Učňovská léta Viléma Meistera, Vandrovní léta Viléma Meistera) stejně jako v jeho životním básnicko-dramatickém, filozoficky laděném veledíle Faust. Ale nacházíme jej v maximálně zhuštěné podobě i mezi Goethovými kratičkými sentencemi hodnými toho, aby byly přímo vryty do kamene. Zde je jedna z nich:

„Von der Gewalt, die alle Wesen bindet,
befreit der Mensch sich, der sich überwindet“ (Goethe . . . , 1974, s. 48).

Ve volném překladu to znamená: Z moci, která poutá všechny bytosti, se osvobozuje ten člověk, který překonává sám sebe. Připojíme-li k tomu další Goethovu sentenci, rozsahem ještě lakoničtější, ale svým smyslem neméně závažnou, máme před sebou jako v kostce téměř celou Goethovu životní filozofii a tedy i jádro jeho pedagogiky. Tato sentence zní: „Des echten Mannes Feier ist die Tat“ (Goethe . . . , 1974, s. 46) Do češtiny ji lze přeložit slovy: Slávou pravého muže je čin. I to je idea, která se vine celým dílem básnickovým, zvláště ze zralého období jeho tvorby.

Johann Wolfgang Goethe se narodil ve Frankfurtu nad Mohanem 28. srpna 1749 v zámožné patricijské rodině. Základní vzdělání v jazycích, matematice a reáliích získal Goethe zčásti přímo od otce, zčásti od soukromých učitelů. Již tehdy projevoval velké nadání fabulační stejně jako talent kreslířský. Když mu bylo 15 let, poslal jej otec do Lipska, aby zde studoval práva. Po třech letech však onemocněl a teprve v roce 1770 se zotavil natolik, že se mohl odebrat do Strasburgu, aby zde dokončil své studium. Strasburský pobyt byl pro něho důležitý i tím, že se zde seznámil s Herderem. Z jeho podnětu se věnoval lidové poezii, ale i četbě Homéra, Ossiana a Shakespeara.

R. 1772 působil Goethe krátkou dobu jako soudní praktikant ve

Wetzlaru, kde však jej víc než nudná právnická praxe zaujala veselá společnost přátel a zvláště pak dvojí přátelský vztah: k Charlottě Buffové a jejímu snoubenci. Odtud pramenící vnitřní rozpor mezi vášní a odpovědností, který dokázal vyřešit za cenu vlastního sebeovládnutí, mu poskytl inspiraci k příběhu mladého Werthera. Goethe vůbec vtěloval často do svých literárních děl mnoho ze svých vlastních prožitků, takže četné jeho spisy dramatické, prozaické i básnické je možno charakterizovat slovy „Dichtung und Wahrheit“ (Báseň a pravda). On sám nazval takto vzpomínky na své mládí, sepsané na sklonku života.

Po brzkém návratu do Frankfurtu, kde začal působit v úřadě státního návladního, vydal vedle Werthera i zmíněná již díla inspirovaná ideou „Bouře a vzdoru“. Významným mezníkem v Goethově životě byl rok 1775, kdy jej pozval výmarský vévoda Karl August na svůj dvůr a znaje jeho talent i charakter, neváhal pověřit jej vysokými státními funkcemi, takže se mladý básník stal posléze fakticky druhým nejvyšším hodnostářem knížectví hned po vévodovi.

R. 1782 byl povýšen do šlechtického stavu a od té doby měl právo užívat před svým příjmením předložku „von“. Přes velké zatížení administrativními povinnostmi se snažil pracovat i v této době na dalších velkých dílech. Z nich připomínáme alespoň jeho drama „Torquato Tasso“. V jeho hrdinovi zobrazil Goethe postavu slavného renesančního básníka, autora klasického eposu „Osvobozený Jeruzalém“, který podobně jako on sám, musel obětovat mnoho času svým povinnostem vysokého dvorního hodnostáře na úkor vlastní tvůrčí činnosti literární.

Ačkoli Goethe byl v podobné situaci, zachoval si po jistou dobu ještě dostatek sil, aby se mohl věnovat i svým zájmům přírodovědeckým.

Navíc stačil napsat během deseti let prvního výmarského období na 1700 dopisů své přítelkyni, dvorní dámě Charlottě von Stein, která jej upoutala nejen svou krásou, ale i inteligencí; od ní se dobrovolně učil schopnosti sebeovládání a odříkání, jež sehrála v jeho sebeformování i v jeho díle významnou úlohu. Svému pozdějšímu románu „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, v němž názorně vylíčil svou ideální pedagogickou koncepci, dal dokonce podtitul „Die Entsagenden“, což doslova znamená „Ti, kdo si odříkají“. Ne náhodou asi právě v tomto pro něho tak náročném období – r. 1783 – věnoval svému vévodovi a příteli v jedné osobě báseň „Ilmenau“, v níž čteme verše:

Der kann sich manchen Wunsch gewähren,
 Der nur sich selbst und seinem Willen lebt;
 Allein, wer andre wohl zu leiten strebt,
 Muß fähig sein, viel zu entbehren.

Volně přeloženo to znamená: Kdo si dopřává splnění svých přání, ten

žije jen pro sebe a své chtění; Ale kdo chce dobře vést jiné, musí si umět mnohé odříci.

Teprve r. 1785 pocítil 37letý básník potřebu oprostít se od břemene státních povinností a rozhodl se přerušit svůj pobyt ve Výmaru lázeňským pobytem v Karlových Varech, odkud se pak rovnou vypravil do Itálie. Zde strávil šťastné pro něho období jednoho a půl roku na cestách – po stopách antické a renesanční kultury a v kouzelné přírodě pod italským sluncem, uprostřed prostých lidí, veselých a upřímných. Dokončil zde i řadu svých děl. Na podkladě svého cestovního deníku a četných dopisů odesílaných svým blízkým sestavil a vydal později knihu „Italská cesta“, plnou svěžích dojmů, barvitých zážitků i bystrých úvah.

Tento první pobyt v Itálii byl klíčovým obdobím Goethova života. Hluboce poznamenal jeho životní postoje ve smyslu humanistické víry v síly člověka a jeho budoucnost. Svůj vstup do Říma označil nadšeně za své „druhé zrození, opravdové znovuzrození“. Zařadil se tak bezděky do oné kategorie pozoruhodných osobností, které později výstižně označil W. James slovy „twice born“ (dvakrát zrození). Jeho přerod je velmi pozoruhodný i z hlediska pedagogicko-psychologického, tím spíše, že Goethe tehdy záměrně usiloval o vlastní sebevýchovu. Je pravděpodobné, že se k tomuto přerodu schylovalo už dlouho před tím. Ale Itálie, která byla tehdy Mekkou evropských vzdělanců, se i pro něho stala dovršujícím a rozhodujícím podnětem onoho „znovuzrození“.

Sám o tom napsal: „V uplynulých dvou letech jsem bez přestání pozoroval, sbíral, rozvažoval, pokoušel se rozvinout všechny své vlohy. Naučil jsem se do jisté míry chápat, jak postupoval nadaný řecký národ, aby na vlastním národním okruhu rozvinul nejvyšší umění, a tak jsem mohl doufat, že postupně přehlédnu celek a připravím si ryzí umělecký požitek bez sebemenšího předsudku. Dále jsem věřil, že jsem odpozoroval z přírody, jak zákonitě postupuje, když vytváří živoucí útvar jako vzor každého útvaru umělého. Třetí věcí, která mě zaměstnávala, byly lidové prvky. Lze se z nich poučit, jak ze setkání nutnosti a náhody, podnětů a vůle, pohybu a odporu vzniká cosi třetího, co není uměním, ani přírodou, nýbrž obojím zároveň, nutně i náhodně, záměrně i slepě. Chápu lidskou společnost.“ (Citováno podle Doslovu V. Macháčkové-Riegrové k jejímu českému překladu „Italské cesty“, Praha, 1982, s. 535.)

Ale návrat do Výmaru byl pro něho zklamáním, neboť tamní společnost přijímala jeho nový pohled na život a umění s nepochopením a nedůvěrou. Proto se stáhl do sebe a útěchu našel v přátelství s Christianou Vulpiusovou, která mu ztělesňovala svým přirozeným lidstvím to, co postrádal ve škrobené až snobské společnosti výmarských dvořanů a bohatých měšťanů. Ti ostatně nikdy nepřijali tuto jeho družku mezi sobě rovné. Goethe vyjádřil

svůj vřelý vztah k ní i k Itálii, kterou mu připomínala, ve svých slavných „Římských elegiích“ (1788–90).

K vládním administrativním funkcím se už nevrátil, ale věnoval se zato povznesení kulturního života města, kde působil v letech 1791–1817 jako ředitel Dvorního divadla. R. 1794 se Goethe osobně sblížil s Schillerem, profesorem historie na univerzitě v Jeně, později přesídlivším do Výmaru. Jejich lidské i umělecké přátelství – včetně spoluautorství některých děl, např. spisu „Xenien“, podávajícího satirickou kritiku soudobé literatury – trvalo až do Schillerovy smrti r. 1805. Vůbec i mnohé z toho, co v této době samostatně napsali, bylo inspirováno jejich vzájemnou myšlenkovou a uměleckou spřízněností. Patří sem i slavný Goethův vývojový román (Bildungsroman) „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (Učňovská léta Viléma Meistera), dokončený r. 1796, a kouzelný idylický epos „Hermann und Dorothea“ z r. 1797.

Nedlouho po Schillerově předčasné smrti došlo r. 1806 k bitvě u Jeny a blízký Výmar byl zrušeno Napoleonovým vojskem. O dva roky později (1808) došlo v Erfurtu k památnému setkání Goetha s Napoleonem, který si přál poznat muže už tehdy považovaného i mimo Německo za největšího německého básníka. Znal jeho „Utrpení mladého Werthera“ a měl je dokonce s sebou při egyptském tažení. Podle Eckermannova svědectví Goethe usoudil po rozhovoru s Napoleonem, že Napoleon prostudoval Werthera „jako trestní soudce akta“, a v tom smyslu také o této knize s ním hovořil (Eckermann, 1955, s. 276). Napoleon ocenil Goetha vysoko už tím, že zamýšlel využít jeho génia pro své politické cíle. Goethe se ovšem k takové službě nepropůjčil, ale císařovy sympatie tím neztratil, spíše naopak.

Rok 1808 byl však pro Goetha pamětihodný především tím, že tehdy vyšel první díl Fausta, jenž spolu s později zpracovaným druhým dílem představuje básníkovo životní „chef d'œuvre“, nesmrtelné filozoficko-básnické drama, srovnatelné svým všelidským významem s Dantovou Božskou komedií či s Miltonovým Ztraceným rájem. Postava Fausta, připomínající již svým jménem starou legendu o alchymistovi spolčeném s ďáblem, ztělesňuje velké drama lidství vůbec, v němž po dlouhém bloudění, kdy hrdina zakouší radosti „tryskající ze země“ i bolesti „ozařované sluncem“, nachází smysl své existence v činorodé, tvořivé práci ve prospěch společnosti. V této filozofii, umocněné sugestivní uměleckou formou, dominuje básníkovo přesvědčení, že nikoli slovo (jak se praví v bibli), ale tvůrčí čin je počátkem všeho. Goethe sám se zdráhal odpovídat na otázku, co je smyslem jeho Fausta. Odmítal připustit, že by se celé bohatství tohoto díla dalo navléci na jedinou ideu. Připustil však v rozhovoru s Eckermannem, že je účinná a dobrá myšlenka v tom, že „ďábel prohrává sázku a že člověk, který z těžkého bloudění usiluje stále výš, může být spasen“ (Eckermann, 1955, s. 501).

Co ve Faustovi bylo vyjádřeno strhující formou básnickou, podává

Goethe vlastně i ve svých velkých prozaických dílech. Platí to zejména o líčení osudů Viléma Meistera, který rovněž bloudí, chybuje a hřeší, hledá cestu k poznání a sebezdokonalení, aby posléze objevil smysl života v osvojení oné spásonosné schopnosti ovládat sebe sama a přeměňovat sobecké touhy v cílevědomou vůli k obětavé práci pro lidskou společnost.

Ale platí to do značné míry i o jeho brilantní rozměrné novele, kterou nazval příznačně výrazem „Wahlverwandschaften“ (Spríznění volbou).

R. 1811 vyšel první díl proslulých Goethových vzpomínek, nazvaný „Z mého života“ s podtitulem „Báseň a pravda“. Další dva díly vyšly do r. 1814, ale poslední, čtvrtý, podobně jako „Faust II“, až po jeho smrti. Vzpomínky jsou cenným pramenem i pro pedagogy, zvláště pokud jde o líčení raného básníka dětství, kdy byl okouzlen loutkovým divadlem, jež ovlivnilo jeho celoživotní hluboký vztah k divadlu a dramatické poezii vůbec. Jsou současně i bohatým pramenem poznání mnoha osobností, s nimiž se Goethe setkával a jejichž miniportréty, někdy i dovedně zkarikované, mistrně vyličil. Platí to například i o slavném jeho současníkovi, geniálním, ale poněkud podivínském pedagogovi J. B. Basedowovi, kterého poznal osobně během společné plavby po Rýně jako nepřekonatelného debatéra a současně člověka poněkud odpuzujícího svou obhroublostí. Pokud jde o Goethův názor na Basedowovu pedagogiku, čteme o ní ve vzpomínkách „Z mého života“: „... že žádal, aby se všechno vyučování dalo živě a přirozeně, to se mně líbilo; že staré řeči se měly cvičit na přítomnosti, se mně zdálo chvalitebné a rád jsem uznával, co spočívalo v jeho plánu na podporu činnosti a svěžejšího světového názoru; ale nelíbilo se mi, že kresby jeho základního díla ještě víc než předměty samy rozptylovaly, poněvadž ve skutečném světě stojí přec vždy pohromadě jen věci možné a svět ten má proto přes veškerou rozmanitost a zdánlivý zmatek vždy ještě ve všech svých částech cosi pravidelného. Ono základní dílo jej však naprosto roztríšťuje, ježto to, co se při pohledu na svět nikterak nesetkává, stojí tam vedle sebe pro příbuznost pojmů; pročež mu scházejí i ony smyslově metodické přednosti, jež musíme přiznat podobným pracím Ámose Komenského.“ (Goethe, 1932, s. 269)

Dodejme hned při této příležitosti, že ani Pestalozzi jej příliš nenadchl, ale to zřejmě proto, že znal pouze některé jeho didaktické zásady a nikoli jeho činnost vychovatelskou. Neznamená to ovšem, že Goethe nebyl ovlivněn Pestalozzím. Stalo se tak vlastně nepřímo tím, že při hledání vhodného výchovného ústavu pro syny svého vévody narazil na ústav Philippa Emanuela Fellenberga v Hofwillu, který jej zaujal a stal se dokonce vzorem jeho „Pedagogické provincie“, jak ji vyličil v románě „W. Meisters Wanderjahre“. A právě tento Fellenbergův ústav převzal výchovnou koncepci Pestalozziho. Byl pak dokonce úspěšnější než Pestalozziho zařízení, neboť Fellenberg byl možná méně geniální pedagog, ale zato lepší organizátor.

R. 1823 vstoupil do života básníkovy nový přítel, oddaný pomocník a spolupracovník Johann Peter Eckermann, který si pilně zapisoval své časté a obsažné rozhovory s Goethem a zachoval nám tak obsahem neobyčejně cenný a i literárně-uměleckou formou vysoce hodnotný dokument, přibližující čtenářům osobnost a vyzrálé myšlenky starého již básníka. Záznamy vyšly pod názvem „Rozhovory s Goethem“ a jsou dodnes „evergreenem“ pro všechny, kteří patří k čtenářům a obdivovatelům Goethova díla.

Naposledy vydechl velký básník 22. března 1832.

Nyní, po extenzivním pohledu na všestrannou Goethovu osobnost bude vhodné zaostřit pozornost na její dimenzi specificky pedagogickou. Ta je ovšem natolik imanentní celé jeho tvorbě, že není možné ji zcela separovat a uměle ji převádět do samostatného systému, který Goethe sám nevytvořil. Proto bude zřejmě nejvhodnější formou zviditelnění Goetha jako pedagoga, když zapustíme do jeho díla aspoň několik sond v místech, kde byl výchovné problematice zvláště blízko, a seznámíme se s jeho pedagogickým myšlením a citěním bezprostředně na některých jeho autentických textech. Prvým z těchto pramenů musí být přirozeně jeho kniha „Učednická léta Viléma Meistera“. Víme již, že s ní vstoupil do literatury i pedagogiky „vývojový román“ (Bildungsroman), kde subjektem i objektem výchovy a sebevýchovy je titulní hrdina, do něhož autor promítl vedle své básnické fantazie (Dichtung) i nemálo z vlastních osobních prožitků a názorů (Wahrheit). Na některých místech tohoto díla jsou jeho pedagogické prvky zvláště nápadně koncentrovány. Patří sem především 9. kapitola sedmé knihy 2. dílu, kde se Vilém ocitá (když před tím prošel prostředím měšťanským, divadelním, šlechtickým a nepřímo i náboženským) tentokrát v trochu tajuplném prostředí společensky angažovaných vzdělanců, kteří jej hodlají zasvětit do tajemství životní moudrosti. Jeden z nich jej na to připravuje slovy:

„Je správné, aby člověk, který teprve vstupuje do světa, hodně sobě důvěřoval, chtěl si osvojit mnoho výhod a snažil se vykonat všechno možné – ale když jeho výchova dosáhla určitého stupně, pak je mu prospěšné, když se naučí zmizet ve větším množství, když se naučí žít pro jiné a v povinné činnosti zapomenout na svou osobu. Tu teprve sám sebe pozná, neboť teprve čin nás vlastně porovnává s jinými“ (Goethe, 1929, s. 332–333).

Následuje pak ceremonie, při níž tajuplný hlas říká: „Není povinností vychovatele ochraňovat před bludem, nýbrž bloudícího vést, ba dát mu vypít plný pohár jeho bludů do dna: to jest moudrost učitelova. Kdo svého bludu jen málo okouší, dlouho s ním vystačí, má z něho radost jako ze vzácného štěstí – kdo jej však do dna vychutná, ten jej pozná, není-li zcela bez rozumu“ (Goethe, 1929, s. 335).

Vilém nato zpytuje svědomí a připouští, že hledal výchovu tam, kde jí nebylo, že se domýšlel, že nabude herecké schopnosti, ač k tomu neměl

nadání. Je však utěšován tím, že nebude litovat žádné ze svých pošetilostí, neboť srázné vrcholky lze sléztí jen oklikami, pouze na rovině vedou od místa k místu přímé cesty. Tak k němu promlouvá osoba představující se jako duch jeho otce. Posléze je vyzván, aby převzal svůj „výuční list“, v němž čte:

„Umění je dlouhé, život krátký, úsudek těžký, příležitost prchavá. Jednat je lehké, myslit těžké; jednat podle uvážení je nepohodlné: Každý počátek je veselý, práh je místo nadějí. Chlapec nade vším žasne, dojem ho utváří; učí se hravě, vážnost ho překvapuje. Duch nápodoby je nám vrozen, co však máme napodobovat, nesnadně poznáváme. Zřídka nalézáme dobré věci, řidčeji ještě si jich vážíme. Výšiny nás vábí, nikoliv stupně k nim. Majíce zrak upřený k výši, putujeme rádi v nížině. Jen části umění lze se naučit, umělec však je potřebuje celé. Kdo se mu naučí jen zpola, bloudí a mnoho mluví, kdo je má v celosti, tvoří, a mluví zřídka anebo až po práci. Kdo se mu naučí jen zpola, nemá tajemství ani síly, jeho nauka je jako čerstvý chléb: chutná a sytí pro jediný den; avšak mouku nemůžeme zasévat a obilí, které má být zaseto, nesmíme semlít. Slova jsou dobrá, nikoli však nejlepší. To, co je nejlepšího, slovy neozřejmíš. Duch, který řídí naše činy, to je to nejvyšší. Čin bývá pochopen a zase vyličen toliko duchem. Nikdo neví, co činí, jedná-li dobře: špatného však jsme si vždy dobře vědomi. Kdo působí jen formami, je pedant, pokrytec a břídil. Těch je mnoho a je jim dobře, jsou-li pohromadě. Jejich povídavost zadržuje učedníka ve vývoji a jejich vytrvalá prostřednost děsí právě nejlepší. Nauka pravého umělce však odkrývá smysl věcí, neboť kde chybí slova, tam mluví čin. Pravý učedník se učí neznámé vyvozovat ze známého a blíží se mistrovi.“ (Goethe, 1929, s. 337–338).

Hned v následující scéně se dostává Vilémovi potvrzení, že malý Felix, dítě jeho předčasně zesnulé první lásky, kterou zbrkle opustil ze žárlivosti (aniž věděl, že je těhotná) pro domnělou dívčinu nevěru, je její a jeho syn. Toto poznání se stává mezníkem v jeho životě, kdy končí léta učednická a současně počíná jeho uvědomělá sebevýchova, neboť má-li odpovědně vychovávat syna, musí se sám přiučovat.

„Poutnická (vandrovní, tovaryšská) léta V. Meistera“ navazují na román předchozí, i když je to dílo sui generis. Vilémovo putování je tu protkáno řadou epizodických příběhů, ale pedagogický moment základní dějové linie je tu ještě prohlouben. Nejenže Vilém je zavázán spolkem, který chce přispět k jeho další výchově, aby putoval od místa k místu, setkával se s moudrými lidmi a obohacoval své životní zkušenosti, ale navíc hledá jako pečlivý otec i nejlepší způsob výchovy pro svého syna Felixe, od kterého by se nechtěl odloučit. Přítel Lenardo však mu vymlouvá obavu, že by v otcově nepřítomnosti dítě neprosplávalo, neboť „otec si stále uchovává jakýsi despotický vztah k synovi, jehož ctnosti neuznává a z jehož chyb se raduje.“ (Goethe, 1961, s. 154)

Vilém se svěruje se svým problémem i příteli Montanovi, jehož ústy vyslovuje Goethe myšlenku, která patří k úhelným kamenům jeho pedagogiky. Je to přesvědčení, že mnohostrannost vzdělání je sice zpočátku potřebná, ale hlavním cílem musí být mistrovství v jednom určitém oboru. Mnohostrannost, uvažuje Montan, vlastně jen připravuje živel, v němž může působit jednostranný člověk. Kdo je vycvičen v zdatného houslistu, snadno získá místo v orchestru. „Od piky sloužit je všude nutné,“ říká Montan. „Omezit se na jedno řemeslo je nejlepší. Pro nejprostodušší hlavu to bude pořád řemeslo, pro lepší hlavu to bude umění, a ta nejlepší bude dělat všecko, dělajíc jedno“ a „v tom jediném, co bude dělat pořádně, bude vidět podobenství všeho, co se pořádně dělá.“ (Goethe, 1961, s. 154)

Tuto myšlenku pak dokresluje stařec, k němuž byl poslán Vilém na radu a který mu doporučuje dát syna do výchovného ústavu. V jeho slovech zaznívá explicitně goethovský princip „omezení“ ve prospěch prohloubení vzdělání a tedy i větší užitečnosti pro společnost. Starcova rada zní: „Celému životu, všemu konání, každému umění musí předcházet řemeslo, jemuž se lze naučit, jen když se omezíme. Dobře znát a vykonávat jedno dá vyšší vzdělání než polovičatost ve stovce věcí. Tam, kam vás posílám, oddělili všechny činnosti; chovance zkoumají na každém kroku, poznávají přitom, kam vlastně tíhnou jeho přirozené sklony, i když se roztržštěnými touhami obrací hned sem, hned tam. Moudří mužové dají chlapci potají najít, co mu odpovídá, zkracují okliky, jimiž může člověk až příliš snadno zbloudit od svého určení.“ (Goethe, 1961, s. 62–63)

Všimněme si, že zde už se netrvá na příliš důsledném učení cestou blouďení, ale mluví se o zkracování oklik řízenou výchovou. Rousseauovské učení chybou a přirozeným následkem, které Goethe intuitivně akcentoval dříve, je tu již zmírněno ideou zkracování oklik v učení za pomoci moudrého pedagoga.

Vlastní Vilémova návštěva v „Pedagogické provincii“, jejímž pedagogům svěruje Felixovu výchovu, ilustruje názorně Goethovy představy o společné výchově dětí, které patrně od návštěvy zmíněného již Fellenbergova ústavu začal dávat přednost před převážně individuální výchovou, jakou sám ve svém dětství prošel a jaká byla tehdy ještě obvyklá v zámožnějších společenských kruzích.

(Fellenberg – mladší současník Goethův – vybudoval za účinné podpory svého oddaného a neúnavného spolupracovníka Johanna Jacoba Wehrlí, ve švýcarském Hofwillu z původního ústavu pro chudé děti výchovný stát (Erziehungsstaat), kde byly vychovávány bohaté děti s chudými, učily se společně pracovat a podílet se na samosprávě svého zařízení. Úspěchy této skutečně už existující pedagogické provincie vyvolaly ve své době i zájem a sympatie předních evropských politických a kulturních osobností.)

Goethova tvůrčí imaginace ovšem zvýraznila v jím vybásněné „Pedagogické provincii“ některé rysy, které jí vtiskly specifický ráz.

Na prvním místě je to výchova k tomu, co se v němčině vyjadřuje slovem „Ehrfurcht“. Do češtiny to lze jen přibližně přeložit slovem „úcta“, ale to vyjadřuje jen první část složeniny (Ehre). Druhá část (Furcht) znamená „bázeň“, takže celý výraz je více než úcta, spíše „pokorná úcta“, blízká tomu, co pro věřící znamená slovo bohobojnost.

Průvodce, který provází Viléma, jenž se setkává s chovanci pracujícími na poli a zdravícími hosta různými mimickými znaky, vysvětluje, že chovanci jsou rozděleni do tří skupin podle stupně pokročilosti a každá z nich užívá jiné formy pozdravu. Tomuto vnějšímu rozlišení odpovídá i trojstupňovitost ve výchově k oné pokorné úctě. První úcta, jak objasňuje průvodce, je k tomu, co je nad námi. Proto nejmenší děti zdraví s rukama na prsou a pohledem vzhůru, tj. k hodnotám duchovním. Druhá je úcta před tím, co je pod námi. Proto starší děti zdraví s rukama za zády a zrakem sklopeným k zemi, která nám dává obživu a pozemské radosti, ale i utrpení. Konečně třetí úcta, symbolizovaná pozdravem se svěšenými pažemi, pohledem vpravo a zařazením mezi ostatní členy své skupiny, je úcta ke všem členům společenství. Teprve z těchto tří úct vzniká, jak se posléze dovídá Vilém, „nejvyšší úcta, úcta před sebou samým a ony tři úcty se opět vyvíjejí z této, takže člověk dospívá k tomu nejvyššímu, čeho je schopen dosáhnout, že smí sám sebe pokládat za to nejlepší, co vytvořili Bůh a příroda, ba že může setrvat na této výši, aniž ho ješitnost a sobectví zase strhnou do všednosti“ (Goethe, 1961, s. 172).

Druhým charakteristickým rysem Goethovy imaginární „Pedagogické provincie“ byla mimořádná péče o výchovu zpěvem. Zpěv tu byl prvním stupněm učení, všechno ostatní na něj navazovalo a bylo jím zprostředkováno. „Proto jsme si ze všeho možného,“ poučuje průvodce Viléma, „vybrali hudbu za základní prvek naší výchovy, neboť od ní vedou stejně schůdné cesty na všechny strany.“ (Goethe, 1961, s. 167)

Další prohlídka vedla Viléma do velké síně, přebohatě vyzdobené malbami ilustrujícími posvátné knihy Starého Zákona a předvádějící děje a události nejen synchronicky, ale i symfionicky; což podle osobité terminologie Goethovy znamená odpovídající nejen časově, ale i podle příbuznosti obsahu a smyslu. V jiné galerii spatřil Vilém obrazy z Nového Zákona, kde jsou znázorněny zázraky a podobenství, vyvolávající zamyšlení nad tajemstvími života a světa.

V rozhovoru s průvodci došlo i na otázku trestů a otázku oblékání.

Za nejvyšší trest byl zde považován zákaz zdravit a projevovat úctu, tj. zařazení mezi ty, kteří se chovají jako divoši a nevzdělanci. Ukázalo se to jako metoda účinná. Ovšem když některý chovanec setrval ve svých chybách, byl

poslán s jadrnou zprávou zpět k rodičům. Neboť „kdo se nenaučí podřizovat se zákonům, musí opustit kraj, kde zákony platí“ (Goethe, 1961, s. 179).

Co se týká oděvu chlapců, vyznačoval se rozmanitostí barev a střihu. Chovancům byla záměrně ponechávána volnost výběru, neboť „podle barvy se dá u člověka poznat smýšlení, podle střihu způsob života.“ Kromě toho lze pozorovat i vliv napodobivosti, která bývá častější než snaha po výjimečnosti.

Když se Vilém přesvědčil, jaká péče se věnuje v Provincii též výuce jazyků, instrumentální hudbě, výtvarnému umění poezii i divadlu – a to diferencovaně podle talentu žáků – zanechal tu s důvěrou svého syna a vydal se na další pouť.

Znovu potkává moudrého Montana, od něhož slyší slova, která jsou dodnes často citována. Na Vilémovu otázku, „na čem všechno záleží“, Montana odpovídá: „To se dá krátce říci: Myslit a konat, konat a myslet, to je úhrn vši moudrosti, odjakživa uznávaný, odjakživa plněný, jenže ne každému pochopitelný. Obojí se musí v životě věčně hýbat sem a tam, sem a tam, jako výdech a vdech; stejně jako otázka a odpověď nikdy by nemělo nastat jedno bez druhého. Kdo si učiní zákonem, co každému novorozeněti zašeptá do ucha génius lidského rozumu, že má ověřovat konání myšlením a myšlení konáním, ten nemůže zbloudit, a zbloudí-li, brzy zase najde správnou cestu.“ (Goethe, 1961, s. 264)

Následují ještě mnohé zápletky a epizody, ať už vyprávěné přímo nebo formou dopisů mezi jednotlivými protagonisty, přičemž politicko-společenská tematika (záměry spříseženců světového svazu, mezi něž patří i Vilém) se prolíná s tematikou milostnou, která u Goetha nikdy nechybí, ale konec románu přece jen patří opět tématu ústřednímu, jímž je vztah mezi otcem Vilémem a synem Felixem. Poslední krátká kapitola líčí jejich dramatické setkání. Felix, nyní již krásný a ušlechtilý mladík, spěchaje za otcem, se zřítí se skály, začne tonout, ale je zachráněn, a když se probírá z bezvědomí a poznává otce, zvolá: „Mám-li žít, chci žít s tebou.“

Tolik aspoň exemplárně k pedagogickému profilu slavného Goethova „Bildungsrománu“.

Pozoruhodné pedagogické postřehy však najdeme i v jeho knize „Wahlverwandschaften“ (Spříznění volbou). Jednou z hlavních postav této novely je osiřelá dívka Otýlie, vychovávaná v penzionátu. Jeho ředitelka v dopise dívčíným ujcům sice svou svěřenkyni chválí, ale současně vytýká její pasivitu a přílišnou pomalost v učení. Avšak učitel, který znal dívku lépe, přiložil k dopisu i své pozorování, kde píše mj.: „Jestliže u dětí je vůbec třeba, aby se s výchovou začínalo od začátku, je to dvojnásob nutné v jejím případě. Co nevyplývá z předchozího, to nechápe. Stojí bezradně, ba nemotorně před

jednoduchou otázkou, kterou si nedovede vřadit do žádné spojitosti. Podaří-li se ukázat a ozřejmit jí přechody, chápe lehce i nejtěžší... Učí se ne jako dívka, která má být vychovávána, nýbrž jako někdo, kdo chce sám vychovávat. Ne jako žačka, nýbrž jako nastávající učitelka.“ (Goethe, 1974, s. 25) Tento postřeh, který vkládá autor do úst mladému vychovateli, má nemalý význam pro vzdělávání učitelů. Neboť jen ten, kdo je veden k porozumění vnitřních souvislostí učební látky, a to i za cenu pomalého, trpělivého postupu, může pak jako učitel tuto látku vysvětlovat jiným daleko lépe než ti, kteří se spoléhají jen na dobrou paměť a látku hbitě reprodukuje bez hlubšího proniknutí do jejího smyslu.

Za zmínku stojí aspoň ještě úvaha o zákazech a příkazech (či spíše výzvách), kterou vkládá autor do úst jedné z dalších postav románu, souseda Mittlera. Ten byl přesvědčen, že nic není tak neobratné a barbarské ve výchově dětí i v řízení národů jako zákony a nařízení spočívající převážně v zákazech. Proto si troufá odsuzovat v tomto smyslu i některé formulace Desatera (zvláště pátého a šestého přikázání). Místo strohého „Nezabiješ!“ doporučuje vyjádřit tento zákaz slovy: „Pečuj o život svého bližního, odstraňuj, co by mu mohlo uškodit, zachraňuj ho s nasazením vlastního života; když jej poškozuješ, pomni, že poškozuješ sám sebe.“ Obdobně zákaz „Nesesmilníš“ radí nahrazovat slovy: „Měj úctu k manželskému svazku! Kde vidíš manžely, kteří se mají rádi, raduj se z toho a ber na tom účast jako na štěstí krásného dne...“ (Goethe, 1974, s. 196–197) Tato slova jen podtrhují tragičnost chvíle, v níž jsou bezděky pronášena, neboť román právě spěje ke konci, kdy nešťastní hrdinové umírají s vědomím vlastní viny za porušení tohoto přikázání.

Mnohé zlaté zrnko životní a pedagogické moudrosti obsahují proslulé Eckermannovy „Rozhovory s Goethem“. Nejednou kroužily tyto rozhovory kolem otázek výchovy. Ostatně v jedné z besed, kde se hovořilo o možnosti postavit ve Výmaru divadlo, prohlásil Goethe jednoznačně: „Celý život jsem věnoval lidu a jeho vzdělání.“ (Eckermann, 1955, s. 456) Tato pedagogická dimenze jeho myšlení je patrná z většiny jeho rozhovorů s Eckermannem. Ocitujme tu z nich aspoň ten předposlední, k němuž došlo asi měsíc před básníkovou smrtí, takže jej můžeme považovat za jeho jakousi symbolickou filozoficko-pedagogickou závěť. Je v ní jasně patrná ona „pokorná úcta“, jaké se učili chovanci již v jeho „Pedagogické provincii“. Podle záznamu Eckermannova tehdy (17. 2. 1832) Goethe řekl:

„V podstatě však jsme všichni kolektivními bytostmi, ať se na to tváříme, jak chceme. Vždyť jak málo máme a jsme to, co nazýváme v nejryzejším smyslu svým vlastnictvím! Musíme všichni přijímat a učit se, jak od těch, kdo byli před námi, tak od těch, kdo jsou s námi. Ani největší génius by daleko nedošel, kdyby chtěl za všechno děkovat jen svému vlastnímu nitru.

To však nechápe mnoho nadmíru dobrých lidiček a tápe se svými sny po originalitě půl života v temnotách. Znával jsem umělce, kteří se chvástali, že nešli za žádným mistrem, že vděčí naopak za všechno svému vlastnímu géniu. Ti blázní! Jako by to vůbec šlo! A jako by se jim svět na každém kroku nevtíral a něco z nich přes jejich vlastní hloupost přece jen neudělal! Ba tvrdím, kdyby takový umělec jen prošel podle zdí tohoto pokoje a jen zběžně pohlédl na kresby několika velkých mistrů, jimiž jsem je ověřil, že by odtud musil odejít jiný a vyšší, kdyby měl vůbec jen špetku talentu.

A co je na nás vůbec dobrého, ne-li síla a sklon získávat si prostředky vnějšího světa a zapřahat je do služeb svých vyšších cílů? Smím snad promluvit i o sobě a skromně říci, jak to cítím. Je pravda, že jsem za svůj dlouhý život vykonal a dokázal všelicos, čím se mohu pochlubit. Co však jsem měl, máme-li mluvit poctivě, co bylo opravdu mé, ne-li schopnost a sklon vidět a slyšet, rozlišovat a volit a to, co jsem viděl a slyšel, oživovat trochou ducha a s trochou obratnosti to tlumočit. Naprosto nevděčím za svá díla jenom své vlastní moudrosti, nýbrž tisícům věcí a osob mimo mne, které mi k nim poskytly materiál. Přicházeli blázní i mudrci, jasné hlavy i omezení, děti a mládež stejně jako zralý věk: všichni mi říkali, jak je jim u srdce, co si myslí, jak žijí a působí a jaké zkušenosti posbírali, a nepotřeboval jsem dělat nic víc než vztáhnout ruku a sklidit, co pro mne jiní zaslili. Je to vlastně také všechno pošetilost, zda má někdo něco ze sebe, či zda to má od jiných; zda někdo působí přímo, nebo prostřednictvím jiných: hlavní je, aby člověk chtěl něco velkého a měl schopnost a vytrvalost to provést; všechno ostatní je jedno.“ (Eckermann, 1955, s. 602)

Poslední zaznamenaný rozhovor ze dne 11. 3. 1832 se týkal světového nároku a náboženství. Goethe tu vyslovil názor, že je lépe vzdávat úctu slunci než kostičkám svatých a že mravní kultura křesťanství zůstane zachována, budeme-li „všichni dospívat ponenáhlu z křesťanství slova a víry víc a víc ke křesťanství smýšlení a činu“ (Eckermann, 1955, s. 605). Jedenáct dní po tomto rozhovoru velký básník a vychovatel lidí zemřel.

Literatura

- BORK, A. *Goethe der Jugendbildner*. Berlin, 1947.
 BILSCHOWSKY *Goethe*. 1904.
 ECKERMANN, J. P. *Rozhovory s Goethem*. Praha: SNKLHU, 1955.
 EISLEBEN *Goethes Pädagogik*. Frankfurt a. M., 1881.
 FLITNER, W. *Goethe im Spätwerk*. Hamburg, 1947.
 FRIEDENTHAL, R. *Goethe*. Bratislava: Tatran, 1982 (slovensky).
Goethe. Ein Lesebuch für unsere Zeit. Berlin und Weimar 1974.
 GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. Díl druhý. Praha, 1929.
 GOETHE, J. W. *Z mého života. Báseň i pravda*. Díl III–IV. Praha, 1932.
 GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta tovaryšská*. Praha, 1961.
 GOETHE, J. W. *Spříznění volbou*. Praha, 1974.

- Goethův sborník*. Památce 100. výročí básnickovy smrti. Vydali čeští filologové. Praha, 1932.
- GRIMM, H. *Das Leben Goethes*. Neu bearbeitet und eingeleitet von R. Buchwald. Stuttgart, 1940.
- KORFF, H. A. *Geist der Goethezeit*. 1923.
- LANGGUTH, A. *Goethes Pädagogik*. Historisch-kritisch dargestellt. Halle, 1886.
- LANGGUTH, A. *Goethe als Pädagog*. 1887.
- LANGGUTH, A. *Goethe als pädagogischer Schriftsteller und seine Stellung zu den Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart*. 1888.
- MERZ, P. *Goethe als Erzieher*. Leipzig, 1864.
- MÜNZ, B. *Goethe als Erzieher*. 1904.
- OLDENBURG *Grundlinien der Pädagogik Goethes*. Zittau, 1858.
- PAULUS, O. *Goethe als Erzieher*. 1907.
- SCHLECHTA, K. *Goethes Wilhelm Meister*. 1953.
- SPRANGER, E. *Goethes Weltanschauung*. 1946.
- SPRANGER, E. *Goethe*. 1967.
- STAIGER, E. Johann Wolfgang Goethe. In *Die Großen Deutschen*. Zweiter Band, s. 308 až 321. Gütersloh: Prisma Verlag, 1978.
- STEIN, C. *Die Bedeutung der Pädagogik Goethes für die Gegenwart*. Mannheim, 1898.
- SUCHEL, A. *Unser Goethe*. Berlin: Verlag Mittler u. Sohn, 1932.
- TEMMING, E. *Goethes Bildungsideal*. 1902.
- VIĚTOR, K. *Goethes Anschauung vom Menschen*. 1960.
- WOLFF, H. W. *Goethes Weg zur Humanität*. 1951.
- ZEISSIG, E. *Goethe als Erzieher und Lehrer*. Altenburg 1920.