

Č. 4633.

VĚSTNÍK PEDAGOGICKÝ

vydává

ČESKOSLOVENSKÁ PEDAGOGICKÁ KNIHOVNA

JANA AMOSA KOMENSKÉHO.

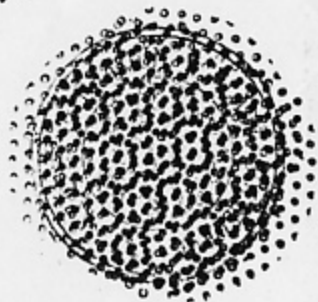
Ročník IV.

20 listopadu 1926 číslo 9-10

Redaktor:

Prof. JAN ČENĚK.

12 108
4



PROFESORSKÁ KNIHOVNA
gymnasia dr. Jos. Pekaře
v MLADÉ BOLESLAVI

Tiskem a nákladem Státního nakladatelství v Praze

Pedagogika vědecká i filosofická.

Jos. Hendrich.*)

Válka, polemos, jest podle Herakleita otcem věcí; i polemika zaslouží si trochu podobné chvály, je-li vedena nikoli pro boj, nýbrž pro věc. Taková zřejmě jest polemika Příhoda. Proto vítám rozpravu s ním doufaje, že přispěje k vyjasnění.

Kolegu Příhodu (podobně jako i jiné kritiky) nezaujala tak hlavní část mé práce¹⁾, jako spíše osobní mé stanovisko, projevené na začátku a na konci knihy. Je mi to svědectvím, že dotkl jsem se tématu aktuálního, po případě choulostivého. Ale kolega Příhoda hned svým nadpisem staví téma sporu jinak než má kniha. Já odmítám zcela určitě přírodovědeckou orientaci pedagogiky, Příhoda staví do kontrastu pedagogiku²⁾ vědeckou a filosofickou, při čemž zřejmě zabavuje cenný přívlastek vědeckosti pro směr svůj. Zdá se mi, že se to děje nepřesným překládáním, myšlením v cizích pojmech. Ve franštině (a analogicky i v angličtině) má slovo sciences jiný odstín významový než naše vědy; faculté des sciences neznamená fakultu vědeckou, nýbrž přírodovědeckou. A tak i adjektivum „scientifique“ má jiný odstín významový než naše „vědecký“. Termín „fakulta přírodovědecká“ není dosti přesný, ale přece jen lepší než by byl překlad „fakulta vědecká“, neboť vědeckou jest ovšem i fakulta filosofická. A proto také stoupenci tak zvané pedagogiky vědecké by měli uvažovati o lepším překladu, který by sice byl méně osobivý pro ně, ale nevyvolával by zmatek u méně informovaných.

Kolega Příhoda soudí, že jsem nezařadil správně Masaryka, Drtinu a Kádnera. Uvedu nejdříve důvody, proč nemohu v této věci uznati jeho námitek, a pak přejdu k tématu hlavnímu.³⁾

Positivismus jsem definoval podle běžné u nás definice prof. Krejčího; myslím, že lépe než která jiná jest vhodná k přesnému třídění.

Nemůže býti pochybnosti, že Masaryk mezi pozitivisty kladen býti nemůže. Věrmu mu, když praví (Svět. rev. 273): „Pragmatism Jamesův je mi nepřijatelný noeticky stejně jako positivism.“ Vzhledem k tomu výroku nemohu (i bez mystických úvah o zažívání Boha) věřiti Příhodovi, že Masaryk „jest zaujat radikálním empiricismem právě tak jako William James“. Nevěřím také, že by Masaryk byl pragmatistou proti své vůli, a jen z nedostatku lepšího pojmenování nazval pragmatismus realismem. Skutečně velmi originální jest Příhodovo „čili“ ve větě: „Vždyť právě Masaryk doporučoval učitelům studium otázky dědičnosti atd., čili orientaci přírodovědeckou.“ Když někdo doporučuje studium náboženství, doporučuje tím

*) Otiskujeme odpověď docenta dra Hendricha hned za kritikou jeho knihy proto, že jinak by se už nedostala do letošního ročníku, a dále i proto, že neběží tu pouze podle našeho mínění o spor idealistické a pozitivistické pedagogiky, nýbrž především o ujasnění některých základních pojmů, které je pro vědeckou práci ať toho nebo onoho směru věci nezbytnou a i pro praktiky školské velmi poučnou. Redakce.

¹⁾ Jsou-li totiž jednotlivé směry filosofické, vylíčené mnou na typických představitelích, vylíčeny skutečně správně a jasně, aby mohly býti dobrou informací čtenářům a zvátí k přímému poznání některého z těch myslitelů.

²⁾ Příhoda píše ovšem „pedagogie“. Nevidím nutnosti jej následovati. Pedagogie jest slovo tvořené podobně jako demagogie. Demagogie jest substantivum, znamenající vlastně vedení lidu; pedagogie by znamenalo vedení dítek; věda o vedení dítek jest pedagogika (je to vlastně řecké adjektivum, k němuž se má doplniti substantivum věda, podobně jako u slov fysika, gramatika, musika atd.). Jde tu o koncovku řeckou, nikoli německou. Nevidím tedy důvodu, proč vylučovati slovo vžitě jen proto, že některé jiné jazyky zvolily tvoření slov jiné, vlastně méně logické.

³⁾ při čemž nechám stranou méně důležité detaily Příhodovy kritiky, na př. třídění duchů (patrně na dobré a zlé), pravici a levici, faráře a jeho logiku atd.

orientaci náboženskou? O přírodovědecké orientaci poučí citát z Masaryka: „Stačí-li moc, t. j. prakticky větší moc, je-li moc pravdou a právem, pak ovšem politika se stane částí zoologie, a basta!“ (Politika vědou a uměním, II, 3.)

Ostatně poznání vědecké není Masarykovi nejvyšší a jediné. Praví: „Poznání umělecké nejvyšší je poznání lidské. Pravím to jakožto člověk, který abstraktní vědou se zabývá, docela upřímně, jako že zajisté každý člověk největšího povznesení a snad i nejvyššího poučení v díle uměleckém nabývá. Poznání pravého, velikého umělce proto, že k věcem samým se vztahuje, jest tím nejlepším vystihnutím světa.“ (O studiu děl bás., § 7.) A ve shodě s tím se Masaryk trvale poučoval o lidech ne u psychologů, nýbrž u umělců. (Srv. Svět. revoluce str. 392.)

Drtina prohlásil: „Věřil jsem vždy pevně a věřím v Prozřetelnost, že Bůh, ať jakkoliv představován, vnuká myšlenky naše i řídí naše osudy, že žijeme jako organická část v něm nejvnitřnějšími myšlenkami a citovými hnutími podle slov apoštolských: In eo vivimus, movemur et sumus.“⁴⁾ Příhodovi při tom všem se zdá, že Drtina se kloní spíše k pozitivismu! Drtina ovšem výslovně prohlásil, že pozitivismus mu nevyhovuje. (Struč. slov. pedag. sub voce.) Doufám, že Drtina při tom věděl, co je to pozitivismus. Doufám také, že Krejčí ví, co jest idealismus, když píše: „Drtina tedy není pozitivista, nýbrž idealista, jenž stojí o poznání transcendentu, a kdybychom chtěli jeho idealismus nějakým charakteristickým znakem odlišiti od jiných směrů idealistických, volili bychom slovo humanitism = humanistický idealism. Poněvadž pak Drtina je právě v této věci pod vlivem Masarykovým, a Masarykovo stanovisko rovněž idealistické, označeno jest nejlépe jako intuitivní realism, možno i Drtinovo stanovisko tak označiti.“⁵⁾

Rovněž Kádnera lze, tuším, dobře přiřaditi k realistům, schvaluje-li větu, že ani sám zřetel empirický, ani sám spekulativní v pedagogice nestačí, nýbrž, že se oba musí doplňovati navzájem. (Základy, str. 25.) Citát Příhodův není tomu na odpor. Hlavní není jediný, tu není třeba, abychom „se spořili“.

Přejdeme tím k druhé části, k sporu o vědeckou⁶⁾, experimentální a „exaktní“ pedagogiku. O jejích mezích se vyjadřuje nikoliv nejmenší představitel experimentální pedagogiky, Claparède, takto⁷⁾:

„Pedagogika vědecká pracuje se zřetelem na jistý cíl, ale tento cíl jest dán, to znamená, že jej přijímá takový, jaký jest, aniž o něm uvažuje a aniž oceňuje jeho hodnotu. Je-li dán určitý cíl, jakými prostředky ho dosáhnouti? Je-li dáno, že chtějí učiniti z tohoto dítěte pečlivého řemeslníka nebo naopak kapsáře, jak toho dosíci? Takový jest druh problému, který má řešiti. Není však jejím úkolem, aby se vyjádřila, zda jest třeba aby se dítě věnovalo spíše jednomu než druhému z těchto zaměstnání. Toto studium cílů přísluší jiné části pedagogiky, pedagogice dogmatické (čili teleologické), která přejímá od morálky, filosofie, estetiky, náboženství, sociologie a politiky ideál více méně vzdálený nebo více méně blízký, ke kterému nutno usměrniti výchovnou činnost. Někdy se předpokládá, že věda je schopna poskytnouti nám tohoto ideálu. To jest omyl, a třeba se o tom přesvědčiti. Věda vysvětluje průběh jevů, ale nepředpisuje nikdy.

⁴⁾ Sborník vzpomínek 1921, str. 8.

⁵⁾ Sborník vzpomínek str. 19.

⁶⁾ Nevím, zda si Příhoda pod vědeckou pedagogikou představuje vždy totéž. Píše, že zakladatelem vědecké pedagogiky byl idealista Herbart. Zato v úvodu k Thorndikově Osobnosti píše o praktiku Thorndikově z roku 1902/03: „Tímto činem a celou další činností badatelovou se počíná teprve věda pedagogická.“ Tak kdy se vlastně počíná?

⁷⁾ Psychologie dítěte a exp. pedagogika, str. 46.

že se mají děti tím neb oním způsobem. Chemie nás poučuje o výhodné síle dynamitu, ale neříká nám, jak máme využití těchto schopností výbušných, máme-li jich užít na vyhození podkopu neb mocnáře. — Věda, jsouc slepá k cílům, jež si klademe, jako je daltonista slepý pro červenou barvu, nemohla by nám tedy určit, co máme z dítěte učiniti, k jakým cílům je vésti."

Tolik experimentální pedagog. Já napsal: „Konečně jak psychologie, tak i experimentální pedagogika poučuje nás pouze o činitelích, s kterými musíme počítati, ale neudává nám cíl výchovy, za kterým se máme bráti.“⁸⁾ Neříká tu Claparède totéž?

Což experimentální pedagogika, kterou, jak se zdá, kol. Příhoda ztožňuje s pedagogikou vědeckou? Tu soudím, že tento název je nepřesný a k omylům svádějící. Jako nemluvíme o historické pedagogice, nýbrž o dějinách výchovy, tak bychom neměli mluvit o experimentální pedagogice, nýbrž o pokusných metodách v pedagogice (nebo, užíváme-li už toho názvu, neztrácet s myslí jeho pravého významu). Chci-li pedagogiku v reálnosti zakotvenou, je zřejmo, že nezamítám výsledků experimentálních metod;⁹⁾ naopak, ač samozřejmě jsem si vědom jejich hranic, sám želim, že výsledků těch není více a že dosud nestačí ani na ustavení technologie pedagogické. Vezměme na př. jen zkoumání o paměti. Jak mnoho je tu výsledků pro praxi, o nichž se dříve nevědělo, nebo které by nebyly dosud sporné? Měl bych velmi vděčné pole, kdybych chtěl za doklad bráti některé práce z experimentální pedagogiky u nás vyšlé, ale zřímám se toho, aby se nezdálo, že útočím. Mimo to různé výsledky přerychle zastarávají. Kol. Příhoda odkazuje mne sice na tlusté svazky Meumannovy, ale sám jej jistě považuje za zjev již historický, když vědeckou pedagogiku datuje až od Termána. Konečně máme v psychologii tolik směrů i navzájem si odporujících, že začíná býti těžko je přehlednouti. Který z nich je vědecký nebo nejvědecktější? Roztříštěnost tato pak se jeví i v pedopsychologii a v pedagogice experimentální. U nás máme hlasatelů pedagogiky t. zv. vědecké zatím nemnoho, ale ve svých názorech liší se velmi podstatně. Jsou všichni exaktní? Kdyby chtěli od ústního podání přejíti k diskusi veřejné, přispělo by to velmi k vyjasnění poměrů.¹⁰⁾ Co se mne týče, nezamítám tedy experimentálních metod v pedagogice, tvrdím však, že nemohou zasáhnouti celý rozsah pedagogiky a že se na hlavní výsledky teprve těší.

Ale zato nemohu naprosto za správné uznati, mluví-li se o pedagogice exaktní, jak také činí kol. Příhoda. Slovo exaktní má pro nás všechny zcela určitý význam, který se k pojmu pedagogiky nehodí, už také proto ne, že pedagogika si musí stanoviti cíle. Při dobré vůli dal by se tento přívlastek hájiti jen pro jistou metodu, pro zjišťování kvantitativní. Ale

⁸⁾ Že kdosi řeší cíl výchovy metodou statistickou, jest pouze dokladem jeho primitivního myšlení, ničím jiným.

⁹⁾ Píše-li Příhoda: „Místo vědeckého odborníka chce však dr. Hendrich poslati do školy učitele filosofa, šlechtícího se metod exaktních, jichž hlásání jen kompromituje pedagogiku (str. 93)“, přesvědčí se čtenář snadno nahlédnutím na str. 93., že tato hrůza vznikla jen nesprávným citováním. Nevěřím toliko v exaktní pedagogiku, nechci však do školy poslati učitele, který by řešil rovnice citováním duchů neb fyzikální problém dotazem v Delfách.

¹⁰⁾ Příznačné jest poznání, k němuž dospěl lékař, zvyklý přec na přesné metody, doc. dr. Herfort: „Zde nutno strhnouti kožené náočníky, které nám na skráně připjala pozitivistická dogmatika. Učinil jsem tak ovšem teprve v posledních letech a je to pro mne osvobozující čin. Právě dědičnost duševních znaků, zvířecích instinktů, analýsa konu lidského a zvířecího, to jsou problémy, na které mechanický názor nestačí, který jsem po léta hájil, zvláště houževnatě v mladších letech, kdy jsem byl morfologem. Promýšlení psychologických problémů, k nimž mne vedlo studium dítěte slabomyslného, nutilo mne sledovati filosofii a vitalismus, který jsem v mladých letech vlivy okolí odsuzoval, aniž jsem jej řádně znal.“ (Mendelismus a dědičnost, Rozpravy pedologického ústavu.)

i to by bylo zcela proti usu; nikdo nemluví o exaktní poetice, gramatice atd. ani o exaktnosti jejich částí.

Mluvíme také o exaktnosti vzhledem k předem vypočitatelnému výsledku; ale jaký jest předem vypočitatelný výsledek ve výchově? Hlasatelů exaktní pedagogiky bychom se v tom případě mohli ptáti, oč se liší a jak vynikají výsledky jejich výchovné a vyučovací praxe nad praksí oněch „intuitivních“ atd. pedagogů. Či začíná exaktní pedagog teprve úplnou dovolenou, aby úspěchy nedosti exaktní nebudily důvěru v exaktní pedagogiku?

Propaguje se u nás heslo nových škol. Kdo jsou zakladatelé tohoto hnutí? Reddie byl žákem Reinovým, podobně Lietz; Demolins byl sociolog; Wyneken a Geheeb jsou idealističtí filosofové. Ferrière tu hraje jen úlohu kmotra. Filosofický názor tvůrců „nových škol“ hrál tedy také podstatnou roli.

Ale hlásání exaktní pedagogiky strhuje kol. Příhodu do extrému, který rozhodně zamítám, a v tom je náš zásadní spor. Kol. Příhoda jest stoupenec mechanického názoru na dnešní život. Věří tedy — abych užil známého znázornění — že všechny další činy by se daly vypočísti s naprostou jistotou, kdybychom v určitý okamžik znali všechny působící složky. Pro Příhodu neexistují duševní jevy, kterých nelze určit kvantitativně. Bojím se, že na této cestě by mohl upadnouti do dávno odbytého materialismu. Krásnou ilustrací jest tu citát: „Cit sám jest arci mentální jev velmi nízký, spočívající na podráždění nervstva periferního a žláz endokrinních.“ To připomíná starobylý názor o myšlení jako o vylučování fosforu. Mně nezdá se cit mentálním jevem velice nízkým, naopak je mi jasno, že vedl k nejkrásnějším činům v dějinách lidstva. Nechci tu opakovati nic z toho, co jsem ve své knize uvedl z Bergsona a Euckena; ale právě důsledky, k nimž vede mechanický názor světový (který ovšem nemusí přijímat ani všichni stoupenci pozitivismu), ospravedlňují mi také mou potřebu metafysiky.

Vyslovil-li jsem se ve své knize (která se zdá kol. Příhodovi rudější než jest) o hlásání exaktní pedagogiky slovy odmítavými, neučinil jsem tak jen v zájmu přesnějšího užívání slov, nýbrž i ze zájmu širšího. Zdá se mi, že takovéto hlásání působí zmatek v obci pedagogické a že zmatek působí i hlásání t. zv. experimentální pedagogiky ne jako určité metody, nýbrž jako jediného potřebného a jediného spasitelného v pedagogice. Myslím, že tu žádoucí přesnost povede k větší skromnosti a k lepšímu rozdělení úloh při vzájemné spolupráci, při níž ovšem si vyhradíme každý své přesvědčení, jako já na příklad své zamítání pedagogiky přírodovědecké.

Význam klasifikace věd pro přírodovědné vyučování na střední škole.

Miroslav Fendrych.

(Dokončení.)

Z předešlého vyličení je tedy patrné, že postavení jednotlivých věd neodpovídá jejich významu, jaký mají pro úkol stř. školy. Některé vědy jsou nedoceny, jiné přeceněny. Je to jen důsledek nesprávných názorů, jež o významu jednotlivých oborů a celého vyučování vládou a nezměněně neustále se tradují.

Co platí o zastoupení jednotlivých věd všeobecně, toho třeba dbát i v speciální organizaci školy. U nás je uplatněna dvojstupňo-