

VĚSTNÍK PEDAGOGICKÝ

ROČNÍK XV.

Řídí:

Svatopluk Dyk, Dr. Josef Keprta
a Dr. Cyril Stejskal

PROFESORSKÁ KNIHOVNA
gymnasia dr. Jos. Pekaře
v MLADÉ BOLESLAVI

Tiskem a nákladem Státního nakladatelství v Praze

1937

Věstník pedagogický

Ročník XV.

Duben 1937.

Číslo 4.

Dr. Josef Tvrđý (Brno):

Filosofie a pedagogika.

Není pochyby o tom, že filosofie měla v minulosti a má ještě podnes značný vliv na pedagogy a tím i na pedagogiku. Někteří pedagogové jako Platon, Locke, Rousseau, Herbart, Spencer, Dewey byli zároveň vynikajícími filozofy a aplikovali svoje filosofické ideje přímo na pedagogiku a nemůžeme říci, že by tato aplikace byla jejich pedagogice na škodu. Naopak musíme vedle toho konstatovati, že i když nebyly to filosofické ideje vlastní, nýbrž opíraly se o ideje druhých filozofů, tvořily přece spojující se s ideami pedagogickými základ velikosti takových osobností pedagogických, jako byl Komenický (který jest pod vlivem renesanční filosofie), Pestalozzi (pod vlivem kantovsko-fichteovské filosofie), Tolstoj (pod vlivem rousseauovsko-schopenhauerovským) a j. Ovšem tu jde všude o osobnosti pedagogické, tedy o psychologický vliv a nikde nám z toho nevyplývá logický poměr filosofie k pedagogice.

A tu se naskytá otázka. Jest vůbec možný nějaký objektivně-logický poměr filosofie k pedagogice? Odpověď na tuto otázku vypadne podle toho, jaké jest naše stanovisko ve filosofii. Podíváme-li se do filosofických knih, časopisů atd., tu vidíme, že moderní filosofie není jednotná, a marné bylo by hledati nějakou filosofii, kterou by všichni filozofové bez výjimky uznávali. Jsou sice filozofové a filosofické směry, které se domnívají, že takovou filosofii našli: na př. novothomisté, kteří vidí takovou „philosophia perennis“ ve filosofii tomášovsko-aristotelovské; v moderní době přišel do módy Husserl, obnovující platonismus a přizpůsobující jej moderní době, tu je filosofie absolutní vědou a obyčejná věda jest jen jejím odleskem; podobnou absolutní vědu hlásá směr windelbaudovsko-rickeřtův, kde filosofie jest vědou o absolutních hodnotách; ale i z moderních filozofů na př. Dewey vidí v pragmatické filosofii vědu a ovšem ve vědě filosofii, nečině přesného rozdílu mezi filosofii a vědou. Pro všechny tyto směry logický poměr pedagogiky a filosofie jest přímo dán, pedagogika jest aplikovanou filosofii.

Ovšem ačkoli v jednotlivých zemích mají tyto školy dosti stoupců, přece celý kulturní svět jest příliš veliký, aby tyto směry vyjadřovaly mínění celého světa, tedy mínění obecné. Jak v moderní filosofii tak i v moderní pedagogice mají tyto směry vždy vedle hrstky stoupců nesmírné množství odpůrců, kteří vidí v jejich předpokladech naopak překážky přesného vědeckého zkoumání problémů pedagogických, neboť tu často metafysické ideje, které se nemohou odvolávati na nic než na autorovu intuici (a to ještě někdy velmi subjektivní), nikterak nepomáhají logickému a metodickému postupu, nýbrž jej jen ruší.

A přece všechny směry i ty, které jsme právě jmenovali, souhlasí v tom, že pedagogika jest vědou a musí vědou zůstat, a že pedagog má býti zprostředkovatelem vědeckého života. Co se dříve uvádělo ve prospěch závislosti pedagogické vědy na filosofii, že totiž filosofie určuje pedagogice cíl, nemá již dnes platnosti. Jest sice pravda, že moderní peda-

gogika není jen aplikovanou psychologií nebo sociologií, nýbrž že jest to samostatná obecná věda nejen o prostředcích, nýbrž také o cílech výchovy a že v ní nutno přísně rozlišovati všude mezi cílem a prostředkem. Avšak má-li býti cíl výchovy přesně určen, musí býti určen vědecky a nesmíme jej nechávati mizeti ve filosofické neurčitosti. Tyto cíle nám podávají v přesné formulaci pomocné vědy: etika, logika, estetika, které sice bývaly kdysi považovány za část filosofie, takže někdy i dosud se nazývají filosofickými vědami, avšak dnes to jsou čistě speciální vědy, které sice důležitostí svého předmětu mají značný význam pro filosofii, ale vlastní filosofii nejsou.

Ostatně vždyť kromě tělovědy (hygieny) i druhé vědy pomocné jako psychologie, sociologie, které pedagogice podávají jen prostředky, metodu, byly také leckde a jsou dokonce ještě dnes od některých filosofů považovány za část filosofie, tedy také za filosofické vědy. Avšak tyto názory jsou omezeny na několik metafysiků a metafysických škol a celkem převládá mínění, že jak psychologie tak i sociologie stejně jako logika, etika, estetika jsou samostatné, na filosofii nezávislé vědy.

Přesná pedagogika, mající svůj samostatný logický předmět ve výchově, zůstává tudíž ve všech svých úkolech na basi čistě vědecké. Tím ovšem přicházíme zdánlivě v rozpor s tím, co jsme na počátku konstatovali o jednotlivých vynikajících teoretických pedagogiky, u nichž neobyčejně působila filosofie na jejich ideje pedagogické. U nich byla však pedagogika nikoli pouhým mrtvým věděním, nýbrž organickou součástí celého duševního jejich života, pedagogické ideje tvořily u nich nejen objektivní pravdu, nýbrž také a hlavně subjektivní, osobní pravdu, v níž splývá filosofie s vědou a věda s filosofií. Sami svou osobností realizovali to, co jest vlastně ideálem činné školy, dnešní pedagogikou hlásané. Jiný význam má pro člověka vědění, zkoumání, poznání, které jest zakotveno v jeho osobnosti a tak uceleno, že jest organickou součástí jeho osobnosti a jeho světového a životního názoru, a jiný význam má mrtvé vědění pouze přejaté, bez osobního zájmu, které nikdy nepovzbuzuje k vlastnímu přemýšlení a k tvoření vlastního osobního názoru na svět a na život. Každá věda ovšem ve svých principech a cílech přechází poněmáhlu ve filosofii, ale tento přechod postihne jen ten, kdo již má filosofický zájem, tryskající z nitra jeho osobnosti. Filosofové jsou právě lidé, kteří dovedou vytvořiti z poznání celek, celek třeba někdy jednostranný a ne bez nedostatků, ale přece takový celek, který uvádí veškeré smýšlení lidské ve var a jest příčinou vzniku nových originálních myšlenek. Ovšem právě tím varem myšlenkovým jest přiváděn filosof i každý myslící člověk k tomu, aby výsledky svého myšlení stále kontroloval vědou a jejími výsledky, a tak vzniká filosofie, která již není čistě subjektivní, nýbrž nabývá čím dále tím větší objektivnosti (naprosto objektivní filosofie nestane se nikdy, vždy v ní zůstane jakýsi subjektivní zbytek).

Tak si vysvětlujeme, že právě zájem filosofický tvoří ony velké vůdčí pedagogické osobnosti, jejichž ideje pedagogické vynikají vždy nad obecný průměr, a že se zvláště setkáváme s faktem, že filosof bývá někdy současně velkým pedagogem. A filosofický zájem činí také z průměrného učitele nadprůměrného, vynikajícího učitele, když ovládá všechny vědecké metody výchovy, a to jej také činí zajímavým učitelem (t. zv. rození učitelé, učitelé s intuicí), i když neovládá všech metod výchovy. Naopak nedostatek filosofického zájmu, kde pedagogika není částí osobnosti, nýbrž jen mrtvým věděním, činí z učitele učitelského nádeníka, duchaprázdného, nudného pedanta, i když užívá nejmodernějších metod pedagogických. Opravdovou činnou školu nebude nikdy moci realizovati učitel bez filosofického zájmu, jehož osobnost při výchově nebude celá v činnosti.

Avšak jak získati takovou filosofii, když jediná jednotná filosofie není možná? Jest snad schůdná cesta, kterou se dávají všickni hlasatelé pevné autority, kteří ať z důvodů kulturní (hlavně náboženské) anebo politické autority považují jen určitou filosofii za jediné pravdivou, a ovšem když tomu lidé nechtějí rozuměti, hledí tuto pravdivost mocí vynutiti? Vždyť tím podstata veškeré filosofie jest zničena, neboť filosofie, jak již od dob jejího vzniku stále se hlásá, zakládá se na svobodném myšlení, na svobodném tvoření pravd filosofických. Byl jsem velice rád, když v nedávném rozhovoru s vynikajícím filosofem novothomistického směru, který k tomuto směru nepřišel vlivem svého postavení, nýbrž dobrovolně si jej vyvolil, uslyšel jsem od něho, že vlastně novothomistická filosofie jest vytvořena také na základě principu svobody myšlení (thomismus musil si vydobýti uznání na církevní autoritě, která jej s počátku odmítala), a měla by tudíž míti stejný smysl pro tuto svobodu jako ostatní filosofie. Avšak i filosofie autoritativní, jsouc odkázána na kulturní styky s filosofickými názory druhými, musí míti zájem o druhé filosofie, aby se s nimi aspoň vyrovnala. „Válka všech proti všem“, není kulturní stav trvale možný, přesto že existují právě dnes směry, které považují tento válečný stav myslí za spásu lidstva a domnívají se přes opačné zkušenosti z historie, že násilnými, vnějšími prostředky lze uniformovati lidi. Marná snaha, neboť známe-li zákon akce a reakce, který platí v přírodě, ve společnosti, a jak u nás to zdůraznil nedávno zesnulý historik Pekař, i v dějinách stejně jako v přírodě, tu vidíme, že naopak, čím větší a urputnější akci vyvoláváme, tím větší a urputnější bude reakce, která nastane po ní.

Správnější jest hledati duchovní porozumění, neboť jediné jím se odstraňuje jednostranný dogmatismus vedoucí nutně k boji, a každý boj, není-li podřízen ideí míru, vede dále a důsledně k opaku vší kultury, k přírodnímu stavu války všech proti všem, ohrožujícím dnešní kulturu, o němž již řekl Epikur, že by se v něm požírali lidé navzájem.

Demokraticko-humanitní názor, který tvoří pevný základ našeho státu, jest také nejlepším vedoucím hlediskem ve filosofii, neboť znamená vytváření atmosféry míru, kulturního porozumění jakožto nutné podmínky zdárné kulturní práce. Tím ovšem není řečeno, že by pedagog neměl míti svého určitého filosofického stanoviska. Naopak filosofie má to společné s demokracií, že v ní osobní určité stanovisko je nutné a nemusí nikterak býti na újmu objektivním úkolům filosofie a objektivnímu posuzování filosofů druhých. Každý si volíme filosofii, která nejlépe odpovídá našemu osobnímu vědeckému přesvědčení, našim historickým a sociálním podmínkám. Ovšem toto své východisko filosofické nesmíme považovati za absolutní pravdu, nýbrž musíme si býti vědomi toho, že kdo vychází z jiných předpokladů, nemůže dojíti k týmž názorům jako my. A je tomu podobně jako při metodách v pedagogice; jako jest v pedagogice volnost ve volbě světového a životního názoru s jedinou výhradou, že nesmí býti proti základům státu a jeho demokratické soustavy. Poněvadž pak demokracie se neobejde bez kulturní součinnosti, nelze se jen naivně spokojiti s vlastními předpoklady, a za druhé poněvadž v demokracii nemůže býti nikdo k volbě předpokladů nucen, tedy nastává pro pedagoga, který chce státi na výši doby, nutnost seznati základy všeho moderního tvoření filosofického, neboť všecko to, co je filosofického v moderní kultuře, v literatuře, v politice, ve hnutích lidových, nemá vlastní originality a jest často jen zhrubělým (na př. spiritismus), po případě zjemnělým (noetika umělců) odleskem vyšší kultury filosofické. A nejlepší cestou k seznání těchto základů jsou dějiny filosofie a četba jednotlivých děl filosofických, neboť tu seznáváme právě onu osobní stránku filosofie a také tu osobnosti filosofické nejlépe promlouvají k nám

a pronikají do našich názorů. Teprve potom můžeme přistupovati k ostatním systematickým disciplinám filosofickým, které naši subjektivní filosofickou pravdu upevňují a dodávají jí větší objektivitu.

Bez této znalosti filosofického ducha doby neporozumí pedagog ani své době ani svým chovancům a nedovede nalézt, co v jeho době je opravdu hodnotné, významné, veliké. A nerozumí-li pedagog své době, prohřešuje se proti svému hlavnímu kulturnímu úkolu, neboť jest dnes nositelem a zprostředkovatelem moderního světového a životního názoru, budujícího na vědě, lidovým vrstvám.

Jan Čeněk (Praha):

Krise reálek.

Správné řešení dnešního kritického stavu reálek vyžaduje především — jako všecko jiné — věcné a objektivní diagnosy. Je třeba zjistiti dnešní stav reálek po vnější i vnitřní stránce, je však také třeba vyšetřiti příčiny tohoto stavu. Krise reálek není sama sebou chorobou, je daleko spíše symptomem choroby, správněji řečeno chorob, jejichž vyšetřováním se nenápadně dostaneme s pole ryze školského na pole sociologické. Vyšetřování toto bude o to zajímavější, oč úže souvisí reálka s celou strukturou našeho hospodářského a sociálního života. Uvidíme také, že škola není jen prostředkem výchovy, nástrojem vzdělání příštích generací, nýbrž že je velmi citlivým měřítkem hospodářských, sociálních i kulturních sil ve státě a jejich vzájemného poměru. Porušení rovnováhy těchto sil pocítí škola ihned, a to velmi intensivně, nastanou-li pak vlivem této poruchy vydatnější hospodářské otřesy, pocítuje je škola měrou často katastrofální. Krise reálek je právě školským dokladem této věci. Její vyšetřování pak nám — doufám — leccos objasní v otázce sociologického významu školy vůbec.

Místo reálek v soustavě středoškolské.

Jedinou střední školou, která připravovala pro vysokoškolské studium i pro povolání, vyžadující středoškolského vzdělání, bylo až do konce první čtvrtiny 19. století gymnasium. Než i po této době dlouho úředně a někde až podnes neúředně pokládá se i nadále škola gymnasijního typu za skutečnou a jedinou střední školu.

Vedle této oficiální a favorisované formy vyššího obecného vzdělání, vznikala znenáhla forma jiná, méně oficiální a jaksi samozvaná. To byla reálka. Přihlédneme-li blíže k vzniku reálného studia, shledáme záhy, že nebylo v život vyvoláno pedagogickými úvahami ani snahou po přizpůsobení obecného vzdělání aspoň části vzdělanců k rozvoji věd přírodních a technických, nýbrž že vzniklo ryze z praktické, téměř denní potřeby. Vždyť ani zakladatelé novodobých reálek nepomýšleli na to, že zakládají střední školu. Spíše jim běželo o jakési kursy pro řemeslnický dorost. Reálka, založená roku 1706 M. C. Semlerem v Halle měla za úkol předváděti řemeslnickým dětem různé modely, aby se lépe vyzbrojily pro svá budoucí povolání, berlínská reálka z r. 1747 byla vlastně školou obchodních, stavitelských, matematických a zemědělských kursů. Rakouské reálky měly svou předchůdkyni v obchodní reálné akademii vídeňské z roku 1771. Od roku 1795 kolísaly tyto školy mezi typem vyšších škol obecných (měštanských) a mezi typem přípravek pro řemeslná povolání a pro znenáhla vznikající polytechniky. Podobný byl vývoj reálného studia i ve Francii. První takováto reálná škola vznikla roku 1829 jako vědecká (scientifique) větev lycea bez vysokoškolského oprávnění. Boj o ně trval velmi dlouho a byly to právě školské kruhy, které nemohly pochopiti, že může býti reálné studium rovnocenné se studiem klasicko-humanitním.