

LIBOR HŘEBÍČEK

METODOLOGICKÉ ASPEKTY DÍLA PŘEDSTAVITELŮ BRNĚNSKÉHO PEDAGOGICKÉHO SEMINÁŘE

Je nepochybné, že pojmy „brněnský pedagogický seminář“, resp. „brněnská meziválečná pedagogická škola“, zastřešují vsutku pozoruhodnou, originální, rozsáhlou, českou pedagogickou aktivitu. A to jak vědeckovýzkumnou, tak metodicko-organizační a i konkrétní výchovně vzdělávací. V souladu se sledem historických událostí se připomíná, že její vznik, datující se k roku 1923, je logicky spjat s mnohými podnětnými okolnostmi — a činy, jež tenkrát na poli pedagogiky se jevily vpravdě jako navýsost žádoucími. Především šlo o nutnost zformovat svébytnou československou pedagogiku jako moderní vědu, oproštěnou od předcházejícího rakouskouherského rigidního rámce — a hlavně jako vědu, která bude a musí být na úrovni ostatních, tenkrát se bouřlivě rozvíjejících zahraničních pedagogických teorií a praxí. Šlo také o nové školství, které by bylo hodno mladé a nadějně československé demokratické společnosti tehdejších dvacátých let. Šlo o přípravu mnohohočetné, uspokojivě kvalifikované masy učitelů pro české i slovenské základní a střední školy. Šlo o mnoho!

Nově vzniklá Masarykova univerzita v Brně v té době dala aspirace mnohým. A rovněž i pedagogickým expertům. Bylo navýsost dobré, že na tyto aspirace, v době potřebné, zareagovali — a prosadili se — vhodní mužové: Otokar Chlup, Jan Uher, S. Velinský ad.

Uvedení představitelů promluvili na poli pedagogickém ke všemu potřebnému. Nemohli tudíž přitom obejít ani metodologické aspekty tehdejší a i vlastně dnešní pedagogiky, jako disciplíny vědecké.

Apriori je možné říct: je třeba k oněm snahám, k výsledkům a k jejich nositelům přistupovat vnímavě a vpravdě s uznáním. Nejen proto, že nás od nich dělí věky, ale i neblahá nedávná zkušenost. Ta naneštěstí totiž nebyla dostatečně bohatá na moudré, potřebné myšlenky toho typu, jež v meziválečném pedagogickém období byly dosti jadrně již vyjadřovány.

Nositeli myšlenek, idejí, jsou lidé, jedinci, osobnosti. Z hlediska obecně pedagogického, ale rovněž z hlediska pedagogicko-metodologického, mezi těmi, kteří byli aktéry brněnské meziválečné pedagogické školy, zaujímají bezesporu

prvořadá místa Jan Uher a Otokar Chlup. Jim je v tomto příspěvku věnována také plná pozornost.

Metodologie vědní disciplíny, včetně pedagogické, vždy představuje tu část příslušného oboru, která konstituuje tak zásadní jeho znaky, jakými jsou: předmět zkoumání a jeho exploatace, vědecká fakta a práce s nimi, konstrukce a využívání metod a forem exaktního poznávání, místo vědní disciplíny v celém souboru ostatních společenských poznávacích aktivit. Uvedené okolnosti pak ve svém celku prokazují, nakolik je jistá poznávací a konstituující aktivita společensky smysluplná a potřebná. Prostřednictvím rozsahu a úrovně vytvořeného specifického pojmového aparátu a propracovanosti poznávacích — výzkumných metod a forem se rovněž ukazuje, v jakém stupni vědního rozvoje se disciplína nachází.

Je nesporné, že starost o metodologii, „vědu o vědě“, musela být v námi sledované oblasti, v pedagogice let dvacátých, přednostní záležitostí všech zainteresovaných pracovníků. Řekněme, že O. Chlup a J. Uher mezi ně určitě patřili.

Metodologická aktivita žádá po svých tvůrčích provědkách patřičnou zralost, která především spočívá v ovládnutí vlastního oboru a oborů sousedních. A i těch, které reprezentují nejobecnější poznatky přírodovědné, technické, společenské. Vedle toho jde o zběhlost v teorii a praxi vědeckých poznávacích a interpretačních postupů. Povšimněme si, jak na tom byli Chlup a Uher.

S uspokojením a uznáním lze přednostně konstatovat, že oba muži prošli neobyčejně rozsáhlou vědní a i praktickou výchovnou přípravou. Oba absolvovali rozsáhlá studia pedagogiky, psychologie, sociologie, filosofie, jazyků. Chlup podnikl studijní cesty do Anglie, Belgie, Švýcarska, Měmecka, Francie. Osobně poznal tehdejší představitele základních světových společenských a pedagogických vědních směrů. Bedlivě si všímal přitom rozmachu obecného poznávacího proudu, který byl typický progresivním pozitivistickým přístupem k odhalování přírody, člověka a společnosti. Evidoval přitom i příslušná omezení tohoto hnutí, a tudíž i šance jiných, původních typů, přístupů k poznávání světa. Chlup se rozsáhle pohyboval v pedagogickém a i širším sociálním terénu. Měl možnosti pro neustálé konfrontování teorie s reálnou praxí. A tak si postupně vytříbil nejen „...smysl pro hledání nových metod výukových a vědeckých ... ale zachoval si i zdravý pedagogický cit a rozvážnou učitelskou moudrost“ — jak praví o něm zasvěcený znalec B. Uher /1991/. Jan Uher byl Chlupovi v mnohém podobný. Rozhodně v šíři vzdělání, ve znalostech praxe a v úporném snažení se — konstituovat pedagogickou teorii na základě kontinuity poznatků historických i aktuálních, českých i světových, specifických i interdisciplinárních.

Z pera mnohých zasvěcených znalců zaznělo, že oba muži vstoupili v začátku dvacátých let na brněnskou akademickou půdu jako vyzrálí, odborně a vědecky kompetentní, moderní, sobě koncepčně blízcí a pro originální pedagogickou tvorbu připravení /Uher, B. — Uhlířová-Uhrová, 1993; Cach, 1991/.

Pro hodnocení metodologického přínosu brněnské meziválečné pedagogické školy je velmi dobré předem charakterizovat širší vědně sociální rámec, jaký

objektivně existoval v prvních desetiletích dvacátého století. Byla to doba, která znamenala velký rozmach věd ve všech vyspělých zemích světa. Nesporný a strhující byl zvláště nástup přírodních a technických věd; včetně obdivuhodných výsledků jak teoretických tak i praktických. Tyto vědy, a obzvláště fyzika, průkazně ozřejmňovaly svou společenskou opodstatněnost a užitečnost. Nepřetržitě jimi byly snášeny důkazy o tom, že moderně definované, exaktní vědeckovýzkumné postupy jsou schopny neuvěřitelně úspěšně odhalovat hluboká tajemství přírody a i člověka, a tak posunovat lidstvo rychle po cestě pokroku.

Tehdejší situace byla, v dobrém slova smyslu, nakažlivou. Vedla ke kvasu — a vlastně ke všeobecné krizi ve všech ostatních vědách, včetně pedagogiky. Patříčně zešířena řečeno, kladly se tenkrát neobyčejně znepokojivé otázky. Především — jaké výsledky jednotlivé vědy dosud přinesly? Jakou objektivní úroveň mají dosud získaná vědecká fakta? A také — nakolik jsou ona fakta upotřebitelná v lidských činnostech? V nemilosrdných kritikách je přitom zpochybňována a přehodnocována dosavadní výzkumná výzbroj a postupy jejího nasazování, zpracovávání výsledků i jejich interpretace. V tomto světle jsou náhle zpochybňovány i předcházející časy tzv. „klasické“ pedagogiky. Přístupy k výchově a vzdělávání se namnoze mění přímo diametrálně. Pedagogický svět je plný novot. Současně je tento svět rovněž plný různých zjednodušení, jednostranností, a přímo řekněme — nových omylů.

Je ke cti obou tehdejších špičkových českých pedagogických myslitelů — Uhra a Chlupa — že od počátku a pak v celém průběhu plodně a kolegiální spolupráce, až tragicky přerušené fašistickou okupací, prokazovali smysl pro nové a současně rozpoznávali i úskalí té kvasové doby. Nabízeli své alternativní řešení.

Na popředním místě šlo o to, co je vlastně předmětem pedagogiky. A jaká moudrá strategie je schopna zajistit jeho pravdivé poznávání, resp. jaký charakter musí mít pedagogika jako věda — v rámci všech ostatních společenských disciplín, zabývajících se člověkem a jeho výchovou. O. Chlup i J. Uher v názorovém střetávání brali v úvahu evidentní nedostatky předcházející pedagogiky: faktickou nepodloženost, spekulativnost a nepropracovanost mnohých konstrukcí v pedagogické teorii, a také v metodice a organizaci praktické školské a celé společenské výchovy dětí a mladistvých. Jestliže ostří kritiky bylo všeobecně namířeno proti filosofii a jejímu spojení s pedagogikou, a také proti nedostačivostem více či méně vzdálené pedagogické historie /příčemž za univerzální hromosvod kritik sloužil zvláště německý pedopsycholog J. F. Herbart/ — pak oba brněnští pedagogové zde zaujímali vysloveně specifický postoj: nebrogili bezhlavě proti filosofii, kultuře a historii a připomínali, že moderní pedagogika tak či tak i nadále musí být principiálně spjata s řadou společenských věd, a přednostně s vědeckou filosofií. Východiskem jim bylo pojetí, které typicky vyjádřil J. Uher výrokem: „Smysl výchovy je v tom, že chce přepodstatňovat život, reformovat jej — jedině tenkrát je výchova opravdovou výchovou, ne-

pouští-li ze zřetele tento svůj hlavní úkol“ /1933, s. 36/. Filosofie je schopna přitom podstatně napomoci v ozřejmňování onoho procesu. A to uspokojivými odpověďmi na otázky — co je smyslem života, kam by se mohl a měl tento život ubírat a jakou roli v jeho naplňování sehrává výchova.

Tak v souvislosti se smyslem výchovy, jakožto s principiální veličinou závaznou pro pedagogiku, Chlup i Uher potvrdili teleologickou dimenzi této disciplíny. Oba definovali stav shodně: ano — pedagogika je bytostně spjata s jistými cílovými výchovnými stavy, hodnotami, normami — s tím, čeho se ve výchově dosahovat má. Reprezentativní je zde rovněž charakteristika, kterou ve prospěch spojení pedagogiky a dalších žádoucích disciplín podal O. Chlup. Napsal v tomto směru: „Filosofie, noetika, logika a etika mají pro pedagogiku význam normativní, teleologický, čímž se chce říct, že v nich pedagogika hledá směrnice pro cíle teoretické a praktické“/1959, s. 148/. S čímž lze souhlasit. Ostatně, právě přesně vyjádřené filosofické ideály, resp. cíle výchovy, jako východiska pro obsah a i technologie výchovy, činily silnými a přitažlivými takové myslitele, jakými byli Komenský, Rousseau, Pestalozzi aj.

V námi sledované oblasti je však nutné konstatování: Chlup ani Uher neobhajovali původní, spekulativní pedagogiku, vyvozující z filosofie „jakékoliv pravdy“. Zde je povinností připomenout, že oběma šlo o průkazná filosofická východiska a o exaktní postupy, jejichž prostřednictvím jedině lze získávat z filosofie a z celé lidské kulturní historie silné ideje, hodnoty, poučení. Pro nás zní vysloveně aktuálně Chlupem zdůrazněný metodologický soud:“ ... normativní ráz pedagogiky jako etiky chápeme jako závislý na poznání, získaném vědeckou metodou, buď duchovědnou logickoracionální, nebo exaktní objektivně výzkumnou. Nemohou tudíž pedagogické normy býti odvozovány z předpokladů, postrádajících logické evidence /1936, s. /.

Mnohá pojednání, která Chlup a Uher věnovali vybraným společenským vědám, a jmenovitě filosofii, etice, historii a jejich podílu na konstituování moderní vize pedagogiky, lze shrnout do jistého, podstatného soudu: jde o aspekty, které jsou zásadními, svébytnými znaky jejich vědecko-výzkumné strategie na poli výchovy a pedagogiky. Jimi se oba výrazně odlišili od jejich hlavních protagonistů z pražského pedagogického křídla (např. od V. Příhody a dokonce i od O. Kádnera). A samozřejmě se takto lišili i od pedagogických vědních směrů zahraničních. To vše s patřičným akcentem připomínají různí a zasvěcení znalci doby a jejich aktérů. Jan Uher je přitom jmenován jako strážce českých pedagogických tradic — ale nikoliv jejich konzervátor (viz např. Uher, B. — Uhlířová-Uhrová, 1993, s. 22; Cach, 1992; aj.).

Doba, ve které tvořili oba brněnští pedagogičtí experti, byla naplněna rozsáhlými poznávacími aktivitami na poli empirickém. Vývoj šel až tak daleko, že ony konkrétní terénní poznávací činnosti a příslušné výsledky tzv. pozitivního poznání, byly interpretovány jako nejmodernější, a vlastně jedině nosné, jak pro teorii tak i praxi výchovy a pedagogiky. Ústy pedagoga-pozitivisty F. Krejčího se volá po tom „ ... aby každý poznatek byl dán zkušeností, získanou u dítěte

bezprostředně“ (In: Uher, 1933, s. 23). To byl požadavek krajní, samotnými soukmenovci Krejčího odmítaný. Nelze se divit, že také byl patřičně odmítnut ústy J. Uhra. K charakteristice Uhrově a i Chlupově patří, že exaktní, empirické vědní diagnostické postupy oni dva oceňovali. Stoupenci pozitivistické pedagogiky — jako vědy — se však nikdy nestali. Soudili, že „nutná“ přeměna pedagogiky na tzv. čistě empirickou, přírodovědnou disciplínu je v důsledku její záhubou. Pokud se výchova člověka totiž oprostí od jejích kulturních a historicko-humanitních tradic a rozloží se jen na psychobiologické formativně technologické procesuální aspekty, pak se pedagogika rozpývá a beznadějně rozplyne v oněch vědách; ztratí svůj svébytný předmět poznání, výzkumné metody a typický pojmový aparát. A tudíž i svůj samotný smysl mezi všemi ostatními vědními disciplínami (Uher, 1930; 1933; Chlup, 1936).

Oba námi sledovaní mužové — Chlup a Uher — byli moudří v tom, že se neutápěli pouze v kritice krajností tehdejší experimentální pedagogiky. V teorii i praxi, jak lze doložit z dokumentace, příslušné empirické postupy využívali. Tak docenili i druhou roli vědní pedagogiky: její úlohu zjišťující, jejímž prostřednictvím se ozřejmňují „... skutečné okolnosti, za kterých se odehrávají jevy a pochody výuky“ (Chlup, 1936, s. 12). U O. Chlupa nacházíme ještě dovětek, který stojí rovněž zato, aby byl uveden. On totiž po hříchu unikal československé pedagogické obci v dlouhém poválečném období a až dodnes. „Veškeré úvahy i stanovené cíle byly by marné“, konstatuje zde Chlup, „kdybychom zanedbávali vědecky zjišťovati individuální i kolektivní podmínky. Činíme-li tak, přizpůsobujeme snáze jednotlivé žáky a jejich věk ideálům vytčeným normativní pedagogikou, neutápíme se v romantismu hesel a idejí a počítáme s uskutečnitelnými možnostmi“ (Chlup, 1936, s. 13).

Pozoruhodnou metodologickou jednotu hodnotového a empirického vysvětlujícího přístupu k výchovné realitě registrujeme na řadě míst v konkrétní vědeckovýzkumné a publikační činnosti jak u Chlupa tak i Uhra. O. Chlup se habilituje na empirických základech založeným spisem „Paměť“. Svou „Pedagogiku“ naplňuje odkazy na novátorské terénní pedagogické akce. V textu této vysokoškolské učebnice nacházíme rovněž rozsáhlé pasáže, které ukazují vychovávané z hledisek psychologických, biologických, hygienických. Uher sbírá po mnoho let empirický materiál a na podkladě široké dotazníkové akce mezi frekventanty učitelského studia píše rozsáhlou monografií s názvem „Středoškolský student a jeho svět“ (1939). Za stálé Chlupově pozornosti v Brně funguje experimentální třída pro nadanou mládež. Chlup dále konkrétně poradensky pracuje v brněnské Poradně pro volbu povolání (při Zemské živnostenské radě moravské). Dále je registrována jeho spolupráce s poradnou Společnosti pro péči o dítě a jeho výzkum. To vše je pozoruhodné a nenacházíme to takto evidentní v historii pedagogického počínání poválečného. K jeho neobyčejné škodě!

Zajímavou kapitolou v koncepci brněnské pedagogické školy bylo pojetí a i konkrétní propracovávání teorie vědeckovýzkumných pedagogických metod.

O. Chlup, jak je známo, se dosti rozsáhle zabýval charakteristikami téměř všech metod: oceňoval mimořádný význam experimentu a stanovil podmínky pro jeho nasazování v pedagogice; zabýval sa testy inteligence, metodou škálování, Spearmanovým generálním faktorem, didaktickými testy a jejich standardizací, deskriptivní i induktivní matematickou statistikou a jejími aplikacemi, různými typy diagnostiky v zahraničním školství, plánovitým pozorováním i studiem pedagogických dokumentů. Výklad oněch pasáží je poučený, patřičně dotovaný odkazy na světovou literaturu. Za podnětný lze označit přístup Chlupa a Uhera k problému kvantifikace v pedagogice a k měření na jejím základě. Je známo, že oba statistické měřicí postupy ve své praxi využili. Uher dokonce založil na velmi rozsáhlých statistických šetřeních svou pozoruhodnou studii „Středoškolský student a jeho svět“ (1933). Současně však oba zůstali, snad pod vlivem tehdejšího masového nástupu statistiky a psychometrie, vůči těmto diagnostickým postupům značně kritičtí. Uher své výhrady snad nejostřeji vyjádřil v díle „Základy americké výchovy“ výrokem: „Není těžké poznati, že všechny tendence směřující ke kvantitativnímu vyjádření rozdílů mezi lidmi ... souvisí s tendencí, vyjadřovanou celým americkým životem: tendencí po zmechanizování a zestandardizování všech stránek života“ (1930). Obdobný postoj zaujímá Chlup, když si uvedený Uherův výrok vypůjčuje do své „Pedagogiky“ (1936) a identifikuje se s ním.

Byla řada odpůrců, a snad nejostřejší V. Příhoda, kteří přílišnou opatrnost brněnských autorů považovali, mírně řečeno, za nemístnou. Nelze popřít, že v jistých směrech — a svědčí o tom např. ne zcela technicky vytříbený Uherův výzkum ve vzpomínané práci „Středoškolský student a jeho svět“ (1933), Příhodova kritika zřejmě byla na místě. Je nepochybně smutnou kapitolou československé pedagogiky let padesátých až osmdesátých, že nedokázala navázat na ony uvážlivé přístupy a i rezervy předválečné. Než by se řešily problémy, které jistě byly, ale s nimiž intenzívně bojovala např. psychologie a třeba i sociologie, naše pedagogika diagnostické pole nechala patřičně zplanět. Je k nevíře, že i tentýž Otokar Chlup, který ve 20. a 30. letech s porozuměním vnímal a interpretoval a v praxi používal nové exaktní výzkumné a diagnostické postupy, později, v letech padesátých, je označuje za reformní pavědu. To už je ovšem jiný Chlup. Pod společenským tlakem a tlaku podléhající.

V roce 1939 společná vědeckopedagogická cesta obou čelných reprezentantů brněnské pedagogické školy skončila. V souvislosti s německou nacistickou okupací a uzavřením vysokých škol první z dvojice — O. Chlup — odchází do hlubokého důchodu. A druhý — J. Uher — do nacistického vězení a posléze na popraviště. To vše, v každém případě, také ke škodě české pedagogiky. I když je otázkou, jak by se vyvíjela například spolupráce obou mužů po skončení války. Byla by vůbec možná? V nové, nepříznivé realitě a při rozdílném světónázorovém založení jednoho i druhého? Na to nelze v tomto textu odpovídat. Zato je namísto shrnutí toho, co se událo a co bylo charakterizováno na předcházejících řádcích tohoto textu. Učiňme to soudem, v němž potvrdíme, že pojem „brněnská

meziválečná pedagogická škola“ je vskutku obsažným termínem. Jeho pozoruhodnou a pro nás poučnou náplň tvoří i rozpracované a v praxi odzkoušené metodologické pedagogické aspekty. Jejich souhrn se jeví podstatnými okolnostmi celkové svébytné pedagogické teorie, která měla v meziválečném období svou originalitu. Její význam byl smysluplný nejen v okruhu, kde Chlup a Uher pracovali, ale v celé československé pedagogické oblasti. Je to teorie, na které lze konstruktivně stavět v současnosti.

Literatura

- Cach J.: Postavení Jana Uhra mezi vědeckými a pedagogickými pracovníky první republiky. In: Sborník příspěvků z celostátního semináře ke 100. výročí narození Jana Uhra. FF MU Brno, 1991, 7 stran rukopisu, v tisku.
- Chlup, O.: Předmět pedagogiky a její metody. In: Pedagogika, Brno, 1936. Chlup, O.: Pedagogika. II. doplněné vydání. Brno 1936.
- Chlup, O.: Třicet let bojů o českou pokrokovou pedagogiku. In: Pedagogické stati. Praha 1955, s. 106–147.
- Chlup, O.: Starší snahy o vědeckou psychologii a pedagogiku. In: K psychologickým základům výchovy a vyučování. Výbor z díla. Praha 1959, s. 148–157.
- Uher, B.: Jan Uher — 100 let. In: Sborník příspěvků z celostátního semináře ke 100. výročí narození J. Uhra. FF MU, Brno, 1991, 21 stran rukopisu, v tisku.
- Uher, B. — Uhrová, J.: Jan Uher. Postavy české pedagogiky. Sv. 21. Praha 1993.
- Uher, J.: Základy americké výchovy. Praha 1930.
- Uher, J.: Středoškolský student a jeho svět. Praha 1939.
- Uher, J.: Filosofické základy pedagogiky. In: Chlup — Uher — Velemínský.: O novou školu. Praha 1933, s. 21–40.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE BRNO PEDAGOGICAL SEMINAR REPRESENTATIVES WORK

The article is focused on selected methodological aspects of the pedagogical-scientific work of Otokar Chlup and Jan Uher, the leading representatives of Czechoslovak pedagogy of the 1920 — 1930s. The article deals particularly with their contribution in defining the subject of pedagogy and its place among other sciences. Tasks and possibilities of adequate pedagogical-scientific methods are discussed as well. Modern vision of pedagogy as a science is accentuated this way.

