

Hřebíček, Libor

Metodologické aspekty díla představitelů brněnského pedagogického semináře

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1994, vol. 43, iss. 128, pp. [51]-57

ISBN 80-210-1412-1

ISSN 0068-2705

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112820>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

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 nebláhá 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 průpravou. 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 všiml 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.

