

Veselá, Zdenka

Uhrovo úsilí o vysokoškolské vzdělání učitelů a jeho pojetí osobnosti učitele

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1992, vol. 41, iss. 126, pp. [7]-13

ISBN 80-210-0824-5

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112490>

Access Date: 16. 02. 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.

ZDENKA VESELÁ

UHROVO ÚSILÍ O VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ UČITELŮ A JEHO POJETÍ OSOBNOSTI UČITELE

V roce 1992 si připomínáme 50 let od násilné smrti Jana Uhra, který působil na filozofické fakultě Masarykovy univerzity jako docent a posléze profesor v letech 1925 - 1939 v pedagogickém semináři a podílel se aktivně na formování brněnské pedagogické školy spolu s Otokarem Chlupem. Jeho jméno až donedávna nebylo příliš vyzvedáváno na slunce, neboť jako pedagog vycházel při řešení pedagogických problémů z Masarykovy filozofie, a tato skutečnost vedla v oficiální pedagogice k odmítání jeho odkazu. Přesto však byly sepsány monografické studie o jeho osobnosti v rámci diplomových prací, které se zasloužily o to, že tento pedagog nebyl vymazán z historické pedagogiky, ale objevován, jako pokračovatel ideí Komenského, Purkyně, Tyrše, Lindnera, Drtiny, Čády, Krejčího a Masaryka. I když opožděně, byl mu v letošním roce udělen Řád T. G. Masaryka in memoriam, a tak alespoň z hlediska etického byla odčiněna mnohaletá křivda, která byla na Janu Uhrovi spáchaná.

Ať již jde o výročí narození nebo o výročí úmrtí, chápeme tyto životní mezníky, jako možnost pozastavit se v každodenním shonu a zamyslet se nad odkazem, který nám jednotlivý myslitel zanechává. V Uhrově odkazu, neboť v tomto případě máme na mysli jeho dílo, kterým se nesmazatelně zapsal do historie nejen brněnského semináře, ale do historie celé filozofické fakulty, najdeme řadu oblastí, na které můžeme navazovat, můžeme z nich čerpat podněty a inspiraci nebo cesty řešení. Jeho kontemplativní duch nám zanechal bohatství, které by nemělo být nevyužito. Je tomu právě i v oblasti učitelského vzdělávání, které v současnosti nabývá na aktuálnosti, i když samozřejmě v jiných souvislostech.

Pojďme se nyní vydat po cestách, po nichž se v období první republiky ubíralo řešení tohoto problému. Jestliže budeme sledovat naznačenou problematiku v období mezi dvěma světovými válkami, kam Uhrovo působení jednoznačně spadá, můžeme konstatovat, že jí lze postihnout ve dvou rovinách: v rovině institucionální a v rovině obsahové. Je všeobecně známo, že se v této době uskutečňovalo vzdělání učitelů jednak na univerzitě (kde byli připravováni středoškolstí profesori, kteří měli

vysokoškolské vzdělání), jednak na čtyřletých učitelských ústavech (na typu střední školy), kam vstupovali zájemci o učitelství v 15 letech a po ukončení tohoto studia mohli působit na škole obecné nebo po složení odborné zkoušky na škole měšťanské. Již od poloviny 19. století (a intenzivněji po přijetí Říšského školského zákona v roce 1869) se však začíná šířit myšlenka vysokoškolského vzdělávání všech učitelů. V průběhu diskusí, které se k této otázce objevovaly, se postupně vykrystalizovaly 3 možné varianty řešení. První varianta obhajovala dosavadní způsob přípravy, tj. považovala učitelské ústavy za vhodnou instituci, která dostačuje pro plnění úkolů na obecné a měšťanské škole. Druhá varianta vycházela z Říšského školského zákona a v jeho duchu požadovala umožnit vysokoškolské vzdělání absolventům učitelských ústavů. A konečně třetí varianta požadovala zřízení nové, speciální vysoké školy mimo rámec univerzity, která by zajišťovala vysokoškolskou úroveň učitelské přípravy. Tyto tři možné cesty řešení se přenesly samozřejmě do první republiky, která se snažila od samého počátku vyvést národní výchovu ze stavu, v jakém se ocitla za Rakouska – Uherska a za války. Bylo proto zcela přirozené, že se tato snaha projevila v otázce vysokoškolského vzdělávání učitelů, neboť tehdejší pedagogové si byli vědomi toho, že změnit školu znamená změnit také učitele a jeho přípravu.

Vzhledem k tomu, že požadavek vysokoškolského vzdělání se vztahoval na kategorii učitelů obecných a měšťanských škol, hledejme spolu s Janem Uhrem řešení tohoto problému. Jak se celá situace vyvíjela? Hned po vzniku republiky se vynořila celá řada návrhů, které se přiklápěly jednoznačně k požadavku vysokoškolského studia těchto učitelů, ovšem na zvláštních čtyřletých školách nazvaných „pedagogické akademie“ nebo „pedagogická fakulta“. V tomto duchu vypracoval svůj návrh brzy po roce 1918 moravský pedagog Josef Úlehla, dále pak brněnští pedagogové Josef Šústal, Josef Černý a jiní. Rovněž ministerstvo školství podporovalo myšlenku samostatné vysoké školy, ovšem jako instituci dvouletou, neboť pro čtyřletou školu nebylo dostatek kvalifikovaných sil. Řada profesorů byla totiž v této době povolána do vládních a diplomatických služeb. Tento ministerský návrh podpořil na pracovním pedagogickém sjezdu dne 4. června 1919 Otakar Kádner. K otázce vysokoškolského vzdělání učitelů se vyslovil také 1. sjezd československého učitelstva, který probíhal ve dnech 1. – 3. července 1920 v Praze. Požadoval zřízení rovnocenné pedagogické fakulty v rámci univerzity. Protože se nepřikročilo k realizaci žádného z návrhů, rozhodla se učitelská obec řešit tento problém svépomocí. V roce 1921 byla díky tomu založena Škola vysokých studií pedagogických v Praze a v Brně, která svým stylem práce připomíná dnešní formu dálkového studia. Učitelé se totiž po sobotách a nedělích na vlastní náklady sjížděli do těchto měst a vzdělávali se vysokoškolským způsobem ve dvouletém studiu, tj. prostřednictvím přednášek a seminářů a různých kurzů. A právě Jan Uher byl také jedním z těch, kteří tyto přednášky pomáhal zajišťovat. Iniciativní čin učitelstva vyvolal zájem veřejnosti o celou problematiku. A tak v roce 1922 zasáhla do řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů

sněmovna, která požádala ministerstvo školství o vypracování návrhu zákona o vysokoškolském vzdělání učitelů. Tehdejší ministr školství a národní osvěty St. Bechyně pověřil přípravou návrhu zákona spolu s vypracováním projektu na řešení reformy střední a občanské (měšťanské) školy ministerského radu F. Maška, který úkol v brzké době splnil. Maškův návrh vycházel z požadavku, aby budoucí učitelé všech kategorií absolvovali střední školu, jejíž vnitřní členění navrhoval poněkud odlišně od tradičního dělení na 2 stupně po čtyřech letech a navrhoval také vyšší stupeň střední školy jinak diferencovat. Autor doporučoval tříletý nižší stupeň a pětiletý stupeň vyšší, který by byl v posledním roce studia (v oktávě) diferencován do pěti směrů: na směr klasický, moderních jazyků, matematický, přírodovědný a **pedagogický**. Absolventi tohoto směru pak měli pokračovat na jednoleté pedagogické akademii vysokoškolského charakteru, a tak by byl dávný požadavek učitelů splněn. Ani tento návrh však nebyl přijat, ačkoliv přinášel novou myšlenku, myšlenku odborného studia již na střední škole.

Neúspěch v řešení institucionální základny učitelského vzdělání vedl k tomu, že v roce 1923 byla ustavena nová pracovní komise, tentokrát pod vedením vysokoškolského profesora Bohumila Bydžovského, která měla Maškův návrh analyzovat, přepracovat a sestavit hlavní zásady pro vzdělávání učitelů národních škol. Komise zpracovala tyto zásady a ty se pak staly podkladem návrhu zákona o vzdělávání učitelů škol národních, který byl uveřejněn v roce 1925. Zákon určoval vzdělávání učitelů na pedagogických akademích. Učitelé obecných škol na nich měli studovat 2 semestry, učitelé měšťanských škol čtyři semestry. Široká učitelská veřejnost přijala tento zákon s nadšením, ale vnitropolitická situace již neumožnila jeho přijetí parlamentem. A tak reformní komise ministerstva školství byla rozpuštěna a práce na reformě byla tak na několik let přerušena. Byla znovu oživena v roce 1928, kdy ministr školství Hodža předložil v rozpočtovém výboru návrh zákona o pedagogických akademích založený v podstatě na předchozích materiálech. Protože ani tento návrh nebyl prosazen, požádal Zemský ústřední spolek jednot učitelských na Moravě v roce 1929 ministerstvo školství o povolení zřídit jednoroční učitelskou akademii. Současně Praha požádala o zřízení soukromé pedagogické fakulty. Ministerstvo těmto žádostem vyhovělo. A tak znovu učitelská iniciativa sklízela své ovoce.

V roce 1930 se do čela ministerstva školství a národní osvěty dostává Ivan Dérer, s jehož nástupem do funkce jsou spjaty školské reformy, a tedy i reforma učitelského vzdělávání. Po jeho nástupu zahájila činnost **první státní jednoroční pedagogická akademie**, na níž se připravovali učitelé národních škol. Mělo se vyzkoušet, zda při jednoletém studiu lze s úspěchem užívat vysokoškolských forem výuky a metod práce. Roční fungování akademie se setkalo v tisku s příznivým ohlasem. A tak byly v následujícím roce otevřeny v sídlech univerzit (v Praze a v Brně) další pedagogické akademie. V Bratislavě byl pověřen vedením nové učitelské instituce Josef Hendrich, v Brně Josef Tvrdý a v Praze Otakar Kádner. Jednoleté pedagogické akademie byly chápány jako řešení kom-

promisní. V tomto činu se viděl počátek naplnění požadavku vysokoškolského vzdělání učitelů, a proto hned po jejich zřízení se požadovalo jejich rozšíření na dva roky. Tyto hlasy však vyslyšeny nebyly. I když ještě v roce 1938 proběhla anketa s tímto obsahovým zaměřením, do konce republiky k dalším změnám v rovině institucionální nedošlo. V roce 1939 byly naopak pedagogické akademie německými okupanty zrušeny a poválečný vývoj se k nim již nevrátil.

Jaký podíl na řešení uvedené problematiky přísluší Janu Uhrovi? Můžeme říci, že všichni pedagogové meziválečného období se na tomto vývoji podíleli a svým úsilím k řešení všech problémů přispívali. Nejinak tomu bylo tedy i s Janem Uhrem. Sám získal zkušenost nejdříve jako učitel na obecné škole a potom na škole měšťanské v Prostějově a v Kostelci na Hané. Po válce této činnosti na čas zanechal, neboť se zapsal na studium na filozofické fakultě v Praze a současně se stal knihovníkem prezidenta republiky T. G. Masaryka. Když v roce 1921 ukončil studia a dosáhl doktorátu filozofie na základě disertační práce „Myšlenkové dílo Lindnerovo“, působil na ministerstvu školství jako referent v pedagogickém oddělení, takže byl u všech reformních snah. Aby získal lepší vhled do celé problematiky a aby si své poznatky rozšířil a doplnil, podnikl několik studijních cest do zahraničí. V letech 1923-1924 pobýval v Německu a ve Švýcarsku, v letech 1926-1927 v USA. Z první cesty vytěžil práci „Problém kázně“ (1924), kterou se v roce 1925 na filozofické fakultě Masarykovy univerzity habilitoval, z druhé cesty pak vytěžil rozsáhlou studii nazvanou „Základy americké výchovy“ (1930). Již po habilitaci v roce 1925 začal Uher působit na učitelském ústavě v Brně a v pedagogickém semináři FF MU, kam za výukou dojížděl. Po návratu z Ameriky působil také na ženském učitelském ústavě v Praze. Současně získával zkušenosti na Škole vysokých studií pedagogických a univerzitních extenzích, kde se podílel na přednáškách. Tento kontakt s budoucími učiteli a s učiteli z praxe i vlastní pedagogické zkušenosti mu umožnily zapojovat se do diskusí o učitelském vzdělávání a podílet se na uskutečňování myšlenky vysokoškolského vzdělání učitelů. V roce 1929, kdy přešel natrvalo do Brna (přestěhoval se sem s celou rodinou), stal se **ředitelem první soukromé pedagogické akademie**, učil na brněnské Škole vysokých studií pedagogických, působil na ženském a mužském učitelském ústavu a v pedagogickém semináři na filozofické fakultě, který v té době vedl Otokar Chlup. Po zřízení jednoletých státních pedagogických akademií v Bratislavě, v Brně a v Praze patřil Uher spolu s Josefem Hendrichem k těm, kteří usilovali o jejich rozšíření na dva roky, neboť se domnívali, že dvouleté instituce by se již přibližovaly svým stylem práce univerzitě. Současně Jan Uher vystupoval s požadavkem zrušit učitelské ústavy, jejichž činnost měl možnost dobře poznat, protože podle jeho mínění jsou z hlediska psychologického naprosto nevhodnými ústavy. Nutí totiž patnáctileté děti, aby se definitivně rozhodly pro velmi obtížné a odpovědné učitelské povolání. Kromě toho byly nedostačující také po stránce odborné, neboť budoucí učitel zde nezískával hlubší teoretické znalosti a nebyl ani patřičně jazykově

vybaven. Uher rovněž znovu navrhoval, aby kandidáti učitelství získávali nejprve střední všeobecné vzdělání a na ně navazovali vysokoškolské odborné pedagogické vzdělání, kterého by se dosahovalo perspektivně na pedagogických fakultách zřízených při univerzitě.

V těchto intencích pokračoval Jan Uher také v Bratislavě, kam odešel v roce 1937 na místo profesora Josefa Hendricha, který se v té době vrátil do Prahy. Také zde znovu zasahuje do institucionálních otázek učitelského vzdělávání. Kromě toho, že zde přednášel na univerzitě a vedl státní pedagogickou akademii, přičinil se o otevření pobočky školy vysokých pedagogických studií také na Slovensku a usiloval tak o povznesení úrovně učitelstva. V roce 1938 byl přinucen vrátit se do Brna. V únoru 1939 byl jmenován profesorem pedagogiky na filozofické fakultě. Po Mnichovu se zapojil do odbojové skupiny Obrana národa. Na počátku roku 1939 publikoval drobnou studii „Platonova výchova vůdců“ a tři týdny před svým zatčením vyšlo jeho nejrozsáhlejší dílo „Středoškolský student a jeho svět“ (1939), v němž se zabývá osobností budoucích učitelů. Tři dny po uzavření vysokých škol byl Uher zatčen (20. 11. 1939), uvězněn a v předvečer 28. října 1942 ve vězení v Plötzensee popraven.

Spolu se snahou vytvořit odpovídající institucionální základnu pro vysokoškolské vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol nám Uher zanechal rozpracovanou koncepci osobnosti učitele, neboť si byl dobře vědom toho, že bez patřičně připraveného učitele nelze jakoukoliv reformu uskutečnit. Jako docent a profesor pedagogiky byl v neustálém kontaktu s budoucími učiteli, a tak si kladl otázku, jaký má být národní učitel, jaký má být jeho profil, jaké role a funkce má plnit, čeho si má být při své práci učitel vědom. V tomto směru navazoval na G. A. Lindnera, jehož dílo analyzoval a studoval.

Již od dob antiky si filozofové všímali osobnosti vychovatele i vychovávaného, ovšem až v souvislosti s vytvářením novodobé školské soustavy se stali tyto činitele předmětem systematictějšího zájmu. Uher do této řady vstoupil, neboť považoval tyto činitele ve vzdělávacím a výchovném procesu za nejdůležitější. Povšiml si toho, že mezi nimi jsou určité vztahy, které mají svá hluboká historická, filozofická a psychologická východiska, z nichž je možno odvozovat učitelovy (vychovatelovy) role a funkce.

V jakých rolích učitelé vystupují a jaké funkce mají plnit? **Z hlediska historického** nám Uhrovo pojetí ukazuje učitele jako **představitel** a **strážce národních tradic**. Uher nechápe dějiny jako něco neměnného, co se má pouze chránit, ale jako dialog s přítomností, který může právě přítomnost obohatit zejména o dimenzi lidskosti. K té má učitel jak v teorii, tak v praxi směřovat. Proto se Uher ve svém díle obrací na takové postavy historie, u nichž je ideál humanity nejvýrazněji vyjádřen. Proto seznamuje učitele s názory J. A. Komenského, K. Havlíčka, Fr. Palackého, G. A. Lindnera, J. Tyrše, T. G. Masaryka aj. Znalost myšlenek těchto představitelů je podle jeho názoru nutná, abychom jako vychovatelé nepodléhali módním, krátkodobým vlivům ve výchově,

neboť tak jako se neujme nevhodný rouf v zahradě, neujme se nevhodný rouf ani ve výchově. A není to v současné době problém nanejvýše aktuální? Znat historii jakéhokoliv fenoménu nám může pomoci kvalifikovaně o věcech nejen mluvit, ale kvalifikovaně o nich rozhodovat. Samozřejmě, že nejde o uzavření se do úzkých národních mezí, ale nebrat ohled na to, z jakých národních kořenů současnost vyrůstá, znamená předem odsoudit věci k nezdaru. Tím více to platí o výchově. To je pak příliš draze zaplacená zkušenost, která se v oblasti výchovy jen velmi těžce a zdlouhavě napravuje. Historie fungující jako příklad vstupuje nutně do základního mechanismu výchovy, který vede právě od příkladu k poučení a vlastní praxi, k vlastnímu jednání a konání. Jeho účinnost je ovšem omezena genetickými předpoklady a prostředím. Toho všeho je si Uher vědom, a proto chce „změnit životní podmínky, v nichž se individuum vyvíjí a které vyvíjejí dispozice nepříznivým směrem. Dokud nebude splněna tato podmínka, nebude možno mluvit o radikální reformě společenského života.“ (Problém kázně. Praha 1924, s. 155)

Podle Uhrova pojetí učitele z hlediska filozofického, šlo o to, aby učitel vystupoval jako **představitel a strážce svobodné osobnosti**. Z tohoto pojetí vyplývá nezbytnost obrátit pozornost k člověku (žákovi), chápat ho jako osobnost, individuum, které nemůže být obětováno společnosti. Filozofická dimenze učitele se tedy projevuje ve vztahu k žákovi, který má být založen na vzájemné důvěře, respektování jednoho druhým, jak o tom Uher píše ve své knize Středoškolský student a jeho svět. V této souvislosti upozorňuje Uher zejména na problém autority. Autorita podle jeho názoru nemá být budována pouze na tom, že je vychovatel (učitel nebo rodič) starší nebo že má úřední pravomoc. Příliš často se zde chybuje, neboť vychovatelé své názory pokládají za absolutně platné a nechtějí připustit, že by se mohlo dívat na určitou věc jinak. Přirozená autorita však vyplývá z toho, že dopřáváme osobnosti rozumnou svobodu a tento rozvoj řídíme svou moudrostí, rozvahou, láskou, trpělivostí a vytrvalostí. Tímto pojetím osobnosti učitele a jeho funkce z hlediska filozofického Uher navazuje nejen na Komenského a Lindnera, nýbrž vytváří svými stanovisky most mezi minulostí a přítomností, dovádí nás až k pedagogice komunikace, která stejně jako Uher hájí myšlenku, že pravá autorita vzdělavatele (vychovatele, učitele) tkví v hlubší zkušenosti a že pouze ve výchovném dotyku cítí chovanec, zda je vychovatel povolán k jeho výchově k lidskosti, která se dosahuje rozvojem „rozumu, řeči a ruky“ a to prostřednictvím lidí a jejich příkladu. Vychovatel se v tomto pojetí stává průvodcem a pomocníkem na cestě k užitečnému a etickému bytí na tomto světě.

Podnětný je rovněž Uhrův pohled na učitele z hlediska psychologického. V tomto případě vystupuje učitel jako **představitel a strážce přirozeného rozvoje individua**. Ne ovšem takového, které by dospělo ke krajnímu individualismu přílišným zdůrazňováním závodivosti a jednostrannou diferenciací podle schopností a nadání. Takové pojetí by vedlo k zúžení jeho lidské dimenze. Zajistit přirozený a svobodný rozvoj jedince znamená odstranit ze školy překážky rázu pedagogického i psycholo-

gického. Ty spočívají zejména ve starém ještě herbartovském způsobu vyučování (ještě lépe ve středověkém způsobu), kdy žáci sedí neustále trpně v lavicích. Toto trpné přejímání a přijímání je nutno změnit v aktivitu, v spontaneitu, v samostatnost a v moment ruchu, tak, jak to již požadovala reformní pedagogika na přelomu 19. a 20. století a dávno před tímto hnutím J. A. Komenský, který tento problém lapidárně vyjádřil v požadavku, že „žáku náleží práce, učiteli její řízení“. I zde je Uher znovu úzce spjat s dneškem, neboť v současnosti se pedagogika vrací k pojetí výchovy jako účasti, podílu na utváření občanské společnosti. Jde tedy z hlediska psychologického o vymezení kompetencí ve výchově, o takovou strukturu vztahů, které by umožňovaly, aby všichni žili opravdu jako lidé, aby žití lidí nebylo určováno pouze zájmy těch, kdo jsou právě pány. A právě v těchto oblastech je nám Uher příkladem, jak k řešení současných pedagogických problémů přistupovat.

LITERATURA

UHER, Jan: Problém kázně. Praha 1924.

UHER, Jan: Základy americké výchovy. Praha 1930.

UHER, Jan: Středoškolský student a jeho svět. Praha 1939.

VÁŇA, Josef: Stručné dějiny pedagogiky. Praha 1963.

VAVERKA, L: Život a dílo Jana Uhra. Brno 1989 (diplomová práce).

VESELÁ, Z: Vývoj české školy a učitelského vzdělání. Brno 1992.

SUMMARY

In 1942 was executed by Nazis member of Department of Education, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, professor Jan Uher. This year when we commemorate 50 years from his violent death we also spare a thought for his legacy which is full of usable knowledge. It must be stated that Uher's name and work was purposefully forgotten in the recent period, as it was - among others - based on Masaryk's ideas which were then projected both into the pedagogical practice and the pedagogical theory. Only present times enabled to come back fully to this thought legacy, to search in it an inspiration, impulses and ways for solution our problems. The evidence of such qualities of Uher's work is shown e. g. in the field of teacher's education. This problem emerges again up with the changes of school structure. Uher's work naturally offers many answers valuable today for the dialogue about this problem.

