

# Odborné články a statě

## Je formování dějinného vědomí vychovatelským úkolem? Nietzschovská inspirace pro dnešní dobu

**Martin Strouhal**

### **Abstrakt**

Text pojednává o tom, jak lze uvažovat o různých možnostech tematizace minulosti a jejího studia. Východiskem pro toto pojednání je druhá Nietzschova *Nečasová úvaha*, v níž mluví o nejednoznačnosti způsobů dějinného porozumění a ukazuje významovou škálu přístupů k historii jako vědě. Snaží se ukázat, že vědomí této nejednoznačnosti je důležité jak pro bádání v obecných dějinách, tak pro studium dějin výchovy a vzdělávání. Z Nietzschových reflexí vyvozuje závěr týkající se vychovatelského významu studia nejen pedagogické minulosti: poznávání historie nás konfrontuje s naší osobní odpovědností, protože minulost, kterou studujeme za účelem porozumění naší přítomnosti, se skrze tyto způsoby rozumění stále děje.

**Klíčová slova:** dějiny, trojí pojetí historie, dějinné vědomí, smysl minulého, historické vzdělání.

# Is Formation of Historical Consciousness a Pedagogical Task? Nietzschean Inspiration for the Present Day

## Abstract

The text deals with various approaches to thematising the past and the study of history. It is based on Nietzsche's second essay On the Uses and Disadvantages of History for Life from *Untimely Meditations*. Nietzsche ponders on the ambiguities of our comprehension of history and our insight into the past as well as a whole range of different approaches to history as a science. Nietzschean inspiration helps us to explain how important it is to be aware of this ambiguity while studying either history as such or history of education: understanding history lays responsibility on us because while the study of the past aids us to understand the present, it is being constantly reinterpreted in the process.

**Key words:** history, three approaches to history, historical consciousness, meaning of the past, historical education.

## Úvod

Otázka pojetí a významu dějin pedagogiky pro pedagogickou vědu byla již mnohokrát diskutována a je těžké, ba téměř nemožné zachytit ji v plném rozsahu. V tomto textu proto zmíněnou otázku konkretizuji do následující podoby: *jak lze uvažovat o různých možnostech tematizace minulosti a jejího studia?* Východiskem mi bude druhá Nietzscheova *Nečasová úvaha*, v níž mluví o *nejednoznačnosti způsobů dějinného porozumění a ukazuje významovou škálu přístupů k historii jako vědě*.<sup>1</sup> Domnívám se, že vědomí této nejednoznačnosti je důležité i tam, kde se zabýváme v užším smyslu slova dějinami výchovy a vychovatelských osobností, předesílám ale, že budu o dějinách hovořit v poněkud širším smyslu jako o dějinách kulturních, jejichž významnou součástí dějiny pedagogiky jsou. Pokusím se proto také vyvodit z Nietzscheových reflexí určitý závěr týkající se vychovatelského významu studia nejen pedagogické minulosti.

<sup>1</sup> Nejde mi samozřejmě o příspěvek k četným interpretacím slavného filosofa, k čemuž ani nemám potřebné předpoklady, ale jen o sledování paralely se současností, již je možné v Nietzscheově hledisku vysledovat.

## Důraz na dějinné vědomí jako přežitek?

Naše současnost, označovaná přídomek „postmoderní“, vykazuje kromě jiného i dost radikální odklon od historických předpokladů, které ji zrodily.<sup>2</sup> Tento odklon (jak se ukazuje v revolučních změnách společensko-politického uspořádání i v pluralizaci a emancipaci forem individuálního myšlení a existence) se promítá též do intelektuální kritiky historizujícího přístupu k záležitostem naší doby (tj. do přístupu, který si od studia minulosti slibuje nalezení základní struktury, v níž se může ustavit smysl přítomnosti). Zmíněná kritika je patrně důsledkem obavy postmoderního člověka ze závislosti na omylech, předsudcích a neodůvodněných předpokladech posvěcených jen tradicí a zároveň odrazem vůle ustavit sebe sama z nového počátku. Jakoby se chtěl postmoderní člověk stát sebou samým bez závazků vůči dějinám, z nichž sice vzešel, ale od nichž si vlastně už nic neslibuje. Postmoderní člověk je člověk deziluze. Děsí se především deklarované jednoty minulých událostí vytvářejících objektivní a nezrušitelný smysl ukládající se mu jako hodnota k přijetí, jako kánon, jemuž je třeba se podříditi. Dějiny jsou pro takový postoj především zdrojem úskalí a nebezpečí, neboť v tradičním pojetí počítají s eschatologickým naplněním minulosti v lepších časech budoucnosti.

Domnívám se, že dnes v pedagogické vědě stojíme před významným problémem: máme dějiny „odmítnout“ nebo se k nim alespoň nijak významně neobracet, protože přítomnost je ve své živosti, komplexnosti a především novosti nepostižitelná skrze jakýkoli odkaz k minulému, nebo je třeba radikální požadavek myšlení, které se odvolává pouze k tomu, co je *hic et nunc* ve jménu budoucnosti, poněkud oslabit a rehabilitovat alespoň částečně význam toho, co hermeneutická tradice nazývá dějinným vědomím? Dichotomie je kroměbyčejně živá v otázce, zda má ještě dnes nějaký smysl studovat dějiny pedagogiky, jestliže jsme nahlédli, kolika chybami a omyly jsou dějiny výchovy a vzdělávání nejen rámovány, ale v zásadě i spoluzaloženy. Z jistého hlediska lze skutečně dějiny pedagogiky vidět jako dějiny nejrůznějších výchovatských omylů a předsudků. Co zásadního nám dnes může dát reflexe pedagogických dějin a vědomí sounáležitosti soudobých, často reformních výchovatských snah s jejich předcházejícím vývojem?

## Objev dějinnosti a Nietzschova kritika historického poznání

Spojení otázky výchovy s problémem dějinnosti se datuje zhruba do období německé romantiky první poloviny 19. století a již od počátku se neslo ve znamení renesan-

<sup>2</sup> Postmodernou zde budu míti především relativizující postoj k filosofickým otázkám pravdy a hodnoty a jejich transformaci (naturalizaci) v otázky psychologické a sociologické, potažmo ekonomické.

ce středověkého pojmu *Bildung*. Zejména Humboldtovo zdůraznění pojmu měřítko historického srovnání zapříčinilo hluboký zájem o pedagogickou minulost evropské tradice. Humboldtova úvaha je založena na zdánlivě neproblematickém argumentu a vede tedy k víceméně spontánně přijímané logice historického bádání a k vědomí dějinné sounáležitosti se starými kulturami: neznáme-li dostatečně vlastní minulost, nemůžeme nijak nahlédnout, zda jsme se ve srovnání s ní někam posunuli, případně kterým směrem se takový posun odehrál – historické srovnání může ukázat domnělý pokrok jako skrytý regres. Studovat kulturní minulost ve všech jejích podobách – tj. i minulost výchovných forem, institucí a osobností – je v humboldtovské koncepci jakýmsi axiomem interpretace soudobé situace v pedagogické teorii a praxi.<sup>3</sup>

Devatenácté století vůbec bylo charakteristické historizujícím přístupem k řadě oblastí kulturního života, což je třeba chápat ponejvíce jako pozitivní a v konfrontaci s obdobím nedějinně (byť pokrokářsky) smýšlející rané moderny i osvícenství jako objevné.<sup>4</sup> Na omezené ploše tohoto zamyšlení bych rád zdůraznil jen jedno: v tom, co zde nazývám historizujícím přístupem, je jistě možné rozlišit mnoho různých škol a směrů. Já tímto označením míním hegelovské stanovisko, jež vidí v dějinách proces pokroku a především možnost nalezení univerzálního smyslu určujícího přítomnou a vlastně i budoucí situaci. Dějiny představují prostředí dějícího se smyslu, takže přítomnost je součástí univerzálního pohybu jak k individuálnímu sebepoznání, tak k naplnění objektivního společenského, mravního a metafyzického cíle. Dějiny jsou odpovědí na otázku po tom, co jest, ale i po tom, co být má (Hegel 2004, s. 41, 42–4 aj.).<sup>5</sup>

Na sklonku devatenáctého věku se však objevili i myslitelé poukazující na to, že v historizujícím přístupu ke skutečnosti se skrývají určitá nebezpečí. Uvažujeme-li dnes o významu historického poznání pro život člověka, přímo se nabízí znovupoložení otázek, které v souvislosti s problematikou dějin a jejich studia zformuloval již před více než sto lety Friedrich Nietzsche. Mnozí filosofové naší současnosti<sup>6</sup> se víceméně shodují na tom, že Nietzscheho dílo ve své době předznamenalo mnohé z toho, co mělo teprve přijít. Nietzsche vykazoval neobyčejnou ideovou i vizionářskou jasnozřivost v porozumění společenským a myšlenkovým trendům směřujícím již od druhé poloviny devatenáctého století k postmoderně.

<sup>3</sup> Srv. k tomu např. Liessmann 2008, 3. kapitola.

<sup>4</sup> Jmenujme za všechny pouze Hegela, Diltheye či Rankeho, u nichž je důraz na dějinnost (byť u každého velice odlišným způsobem) předpokladem pro reinterpetaci nejen kulturních a sociálních forem, nýbrž i počátkem radikálně nového výkladu subjektivity, individuálního myšlení a svobody.

<sup>5</sup> „Světové dějiny jsou totiž znázorněním božského, absolutního procesu ducha v jeho nejvyšších tvarech, znázorněním tohoto postupného průběhu, jímž duch dospívá ke své pravdě, k sebeuvědomění. Tvary těchto stupňů jsou světodějní duchové národa, určitost jejich mravního života, jejich ústavy, jejich umění, náboženství a vědy. Realizovat tyto stupně je nekonečným puzením světového ducha, jeho neodolatelnou touhou, neboť toto členění jakož i jeho uskutečnění je jeho pojmem. – Světové dějiny jen ukazují, jak duch postupně dospívá k uvědomění a ke chtění pravdy; svítá mu v nich, nachází hlavní body a nakonec dospívá k úplnému uvědomění“ (Hegel 2004, s. 41).

<sup>6</sup> Např. M. Heidegger, M. Foucault či G. Deleuze, V. Descombes a mnozí další.

Nietzsche v druhé *Nečasové úvaze*<sup>7</sup> klade provokativní otázku, do jaké míry je vlastně člověku užitečné a prospěšné vědět o své minulosti, být dějinnou bytostí. S tím souvisí otázka, zda je přínosné studovat dějiny, orientovat se do minulosti a hledat v ní poučení, případně odpovědi na otázky, jež klade přítomnost (2005, s. 79–80). Touto otázkou Nietzsche začíná polemiku s historickým (resp. historizujícím) přístupem k člověku, společnosti a kultuře, který se ustavil a rychle rozšířil v průběhu 19. století: „... pokouším se zde rozumět něčemu, nač je doba právem hrda, jejímu vzdělání historickému, protože dokonce myslím, že všichni trpíme stravující historickou horečkou a alespoň bychom se měli dovědět, že jí trpíme. Jestliže Goethe řekl právem, že zároveň se svými ctnostmi pěstujeme také své chyby, a jestliže, jak každý ví, hypertrofická ctnost – jakou se mi zdá být historický smysl naší doby – se může stát zkázou národa právě tak jako hypertrofická neřest: tož mně alespoň jednou nebraňte“ (2005, s. 78). Nietzschovo odmítání historického postoje je namířeno především proti tomu, abychom minulosti přikládali větší váhu a smysl přítomné situace vysvětlovali jen retrospektivními odkazy (2005, s. 80).<sup>8</sup> „Nehistorické i historické je stejnou měrou třeba pro zdraví jednotlivce, národa i kultury“ (2005, s. 81). Může vůbec historie něco říci k současnosti? Pokud ano, co vlastně z minulosti přžívá v takové formě, že to lze považovat za účinnou sílu v pohybech nyní se rozvíjející skutečnosti?

## Trojí postoj k minulosti – trojí podoba historie

„Ostatně nenávidím vše, co mne pouze poučuje, aniž povzbuzovalo nebo bezprostředně oživovalo mou činnost“, cituje Nietzsche Goetha v předmluvě ke své druhé *Nečasové úvaze*. Kromě toho, že tato slova klasického učenice přesně vystihují podstatu *creda* reformní pedagogiky, představují jakési resumé Nietzschova pokusu v inkriminovaném textu: ukázat historické vzdělání a z něj vyplývající způsob života jako bytostně dvojznačnou, svým způsobem antinomickou formu poznání a existence. Jde o to ukázat hodnotu i bezcennost historie (2005, s. 77).

Nietzsche rozlišuje tři možné přístupy k minulosti, tři formy historického vědění a jim odpovídající tři způsoby historického zkoumání. Jeho analýza má přispět k vyřešení otázky „zdravého“ poměru přítomnosti k minulému a otázky přítomnosti minulého v aktuálním. Předpokladem takové analýzy je relativizace tradičního a obecně sdíleného postoje k pojmům pravdy a hodnoty, jak se ukazují v metafyzice, ve vědě, ale i v kolektivně sdílených národnostních, kulturních a morálních představách. Nietzsche má

<sup>7</sup> O užitku a škodlivosti historie pro život.

<sup>8</sup> „Člověk, který by chtěl cítit veskrze jen historicky, podobal by se tomu, kdo by byl nucen nespát, nebo zvířeti, které by mělo žít jen ze stále opakovaného přezvykování. Tedy: je možno žít téměř bez vzpomínky, by žít šťastně, jak ukazuje zvíře; je však naprosto nemožné žít bez zapominání. Anebo, abych se o svém tématu vyjádřil ještě jednodušeji: je stupeň nespavosti, přezvykování historického smyslu, který poškozuje a posléze hubí vše živé, ať je to člověk nebo národ nebo kultura“ (Nietzsche 2005, s. 80).

za to, že v principu lze k minulosti zaujmout *monumentální, antikvární a kritický* postoje a chce ukázat, že problémy, resp. falešné tóny existují ve všech třech, pakliže se stanou svými vlastními karikaturami.

*Monumentální historie* je historií, která se vztahuje k velkým momentům dějin, které určovaly směr kulturního vývoje až k naší přítomnosti, je tou podobou historie, která má blízko k naší emocionální struktuře a je povzbuzuje k obdivu. Je inspirátorkou velkých činů. „Velké momenty v boji jednotlivců tvoří řetěz, spínající po tisíceletí vrcholky lidstva, takže to nejvyšší z takového dávného minulého momentu je pro mne ještě živé, jasné a velké – to je základní myšlenka víry v humanitu, která přichází ke slovu v požadavku *monumentální historie*“ (2005, s. 87).

Problém nastává, pokud je vznesen požadavek, že „velké má být věčné“ (tamtéž). Tehdy se monumentální podoba historie stává překážkou na cestě k novému. Hodnota monumentální historie spočívá v tom, že dává člověku víru v poznání, že velikost minulých dob „byla nutně jednou *možná*, a proto také nejspíše bude jednou *možná znovu*“ (2005, 88). Jenže monumentalismus ze všech ostatních přístupů k dějinám je nejvíc náchylný k planému oslavování, jež maskuje absenci invence a odvahy k tvorbě. Navíc se v něm dějiny smrsknou na sérii „jednotlivých ozdobných fakt“ kromě nichž už historik nic dalšího nevidí. Velká část minulosti tím upadne v zapomnění, je to ovšem ta část, která tvoří vysvětlující kontext oněm monumentům, jež se jinak „tyčí jako ostrovy“, stavší se nepochopitelnými a umělými (2005, s. 89–90).

Další a již naznačený problém monumentální historie záleží v její náchylnosti k epigonství. Díla minulosti se stávají zbraní proti svobodným a tvůrčím duchům přítomnosti. Nietzscheův monumentální historik je vlastně totožný s Mertonovým anteceditistou myslícím v duchu hesla „Objev není pravdivý, je-li pravdivý, není nový, je-li jak nový, tak pravdivý, není důležitý“ (Merton 2000, s. 39). To podstatné se již kdysi událo a přetrvává to nadále v nezměněné formě. Monumentální historie se tak stává pokusem o zastavení dějin, je ve své podstatě nedějinná.

Pedagogické souvislosti problému monumentální historie jsou nasnadě. Odvratem od dějinnosti a jednostranným zdůrazňováním nadčasového významu velkých zakladatelských osobností se výchovatelské otázky neorientují na problém pravdy přítomného života a na otázku jeho skutečných potřeb.<sup>9</sup> Ptejme se, do jaké míry se dařilo a daří interpretovat hodnotu a inspirativnost velkých jmen pedagogů vzhledem k současnosti a do jaké míry jen setrváváme v režimu opakování. Do jaké míry se v době nadvlády psychologických, sociologických a ekonomických diskursů v pedagogice podařilo uhájit vědomí významu historického poznání zásadněji, než oslavnou rétorikou.

<sup>9</sup> Nikoli potřeb jak jsou definovány v nejrůznějších politických, sociologických, demografických, ekonomických či psychologických dokumentech. Jde o potřeby života, který se nespokojuje s daným a touží vidět za hranice potřebnosti nezbytné k fyzickému přežití a k udržení či zvyšování tzv. životní úrovně či kvality života. Takové potřeby jsou mnohem spíše pohnutkami k překonání toho, co se běžnému vědomí ukazuje jako potřeba – životní nezbytnost. Jde o prohloubení nezávislosti na obstarávání a na masivní glajchšaltizaci života ducha.

Druhou podobu historie vidí Nietzsche v *historii antikvární*. Ukazuje, že spočívá v laskyplném a nostalgickém uchovávaní všech věcí, jež patří minulosti. Duše antikvárního člověka „přesídli do těchto věcí a uhnízdí se v nich“ (2005, s. 92). Historik-antikvář se stává nedílnou součástí předmětů, které studuje. Všemmu rozumí, ke všemu cítí hluboký vztah, obklopuje se jednotlivostmi a ze samé pečlivosti o detail považuje každou z nich za stejně důležitou (2005, s. 93). Tím ovšem ztrácí schopnost poměřovat. „Pak není mezi věcmi minulosti rozdílů v hodnotách a nemají proporce, které by byly opravdu přiměřené jejich vzájemnému poměru; nýbrž míry a proporce tu pocházejí ze vztahu k antikvárně se ohlížejícímu jednotlivci či národu“ (tamtéž).

Problém antikvární historie je problém mytické sakralizace nediferencované minulosti. Vše staré je přijímané jako stejně účtyhodné, píše Nietzsche. Ponechávám stranou jeho úvahu o tom, jak je toto zbožnění starého spjato s osočováním a odmítáním nově přicházejícího. Viděli bychom ale, že zde je velká podobnost s upadlým monumentalistickým přístupem. Antikvární historik se nejlépe cítí ve světě, který dobře zná – a to je svět archiválií, starých artefaktů. To je důvodem, proč taková historie dovede jen zachovávat (konzervovat), avšak nikoli plodit (2005, s. 94).

*Třetí podoba historie je implikována v kritickém postoji k minulosti.* Tento postoj se objevuje poprvé s požadavkem ustavení vědeckého studia dějin. Znamená podle Nietzscheho zásadní obrat v poměru historie k životu. Historie již neslouží účelům života, nýbrž naopak život kolotá v nepřehledném víru poznatků, zjištění, ale též spekulací a domněnek, jež shromažďuje v obrovitém množství historická věda, která se stala vědou o univerzálním dění dle hesla *fiat veritas, pereat vita* (2005, s. 97). Nietzscheův obraz kritické historie samozřejmě není útokem proti kritičnosti jako základnímu předpokladu nejen filosofického myšlení. Naznačuje jen, že ideál kritické vědy se může přesmeknout v požadavek vědění, jež je třeba neustále znovu a znovu zajišťovat jak principiálně, tak faktograficky. Proto lze tento obraz chápat jako symbol krize klasické (řecké) ideje vzdělanosti, která spočívala plně na jednotě života a vědění, činnosti a zájmů, a která se navíc pohrdlivě vyjadřovala k tzv. mnohovědění. Když uvažuje o dopadech stále se stupňujících, leč povýtce technických nároků na vědeckou práci, dospívá Nietzsche k takřka postmoderní formulaci aktuální situace ve vzdělávání: „Představme si nyní duchovní proces, který je tím (kritickým přístupem – pozn. M. S.) vyvolán v duši moderního člověka. Z nevysychajících pramenů proudí do duše stále nové a nové historické vědění, mísí se, co je cizí a navzájem spolu nesouvisející, paměť otevírá všechny své brány, a přece není zdaleka ještě dost otevřena, přirozenost vynakládá mezní úsilí, aby tyto cizí hosty přijala, uspořádala a poctila, oni sami však mezi sebou bojují a ukazuje se, že je nutno je přemoci a zvládnout, aby sama jejich bojem nezahynula... Moderní člověk s sebou posléze vleče nesmírné množství nestravitelných kamenů vědění, které příležitostně v těle řádně rachotí, jak se praví v pohádce. Tento hluk prozrazuje nejvlastnější rys moderního člověka: podivuhodný protiklad nitra, kterému neodpovídá vnějšek, a vnějšku, kterému neodpovídá nitro, protiklad, který staré národy neznaly. Vědění, jež

je přijímáno v nadbytku bez hladu, ba proti potřebě, nepůsobí teď už jako přetvářející motiv, tíhnoucí projevit se navenek, a zůstává skryto v jakémsi chaotickém vnitřním světě, který moderní člověk se zvláštní hrdostí označuje za sobě vlastní, niternost'. Říká se pak arci, že máme obsah a že se nám jenom nedostává formy ale to je protiklad u všeho živého zcela nemístný. Naše moderní vzdělání není ničím živým právě proto, že je bez tohoto protikladu naprosto nepochopitelné, to znamená: není vůbec žádným skutečným vzděláním, nýbrž jen jistým druhem vědění o vzdělání, setrvává u ideje vzdělání, u pocitu vzdělání, nevzchází z něho žádné vzdělané rozhodnutí. Co je však skutečným motivem, co jako čin vystupuje viditelně navenek, neznámá pak často nic víc než lhostejnou konvenci, žalostné napodobování nebo i zpitvoření. Nitro se pak zřejmě nachází v rozpoložení podobném rozpoložení hada, který pohltil celé králíky a v tichém klidu ulehl na slunce a vyhýbá se každému pohybu, kromě nejnnutnějších. Vnitřní proces je nyní věcí samou, jeho vlastním „vzděláním“. Každý, kdo jde kolem, má jen jedno přání, aby totiž takové vzdělání nezahynulo na nestravitelnost“ (2005, s. 97–98).

Vzdělání chycené do pasti vědecké kriteriologie a metodologie se stává, podobně jako v přecházejících případech monumentální a antikvární historie, inertním a neschopným života. Kritická historie ohrožuje dějinné vědomí tím, že zničí spontánní a přirozený svazek, jímž kdysi byly vzájemně poutány „duch a život“ a nahradí jej protikladem „formy a obsahu, niternosti a konvence“ (2005, s. 102).

## Studium historie jako klíčový předpoklad výchovy

Ve světle Nietzscheovy kritiky různých přístupů k historickému bádání by nemělo zapadnout, že historické vzdělání má přece jen nemalou hodnotu a že je nezbytné všechny tři uvedené druhy historie pěstovat zároveň. Jen by se nám nemělo stát, že se zaměříme pouze na jeden z nich a obětujeme jeho perspektivě vše ostatní. V takovém případě dojde k tomu, že se smysl historického studia zvrátí ve svůj opak a my budeme konfrontováni s tím, že se toto studium začne jevit zbytečným, nebo dokonce zpátečnickým. Dějinné vědomí, tj. vědomí rozumějící své tradici a schopné ji také tvořivě rozvíjet je ovšem jedním z nezrušitelných cílů výchovy kulturního člověka. Takové vědomí je třeba rozvíjet právě přes pochopení zlomových historických momentů, jež určovaly další vývoj a jež v nás mohou vzbuzovat inspirativní obdiv a vůli k vyrovnání se jim. Nezbytným předpokladem výchovy dějinného vědomí je též kritičnost spojená s důrazem na principy vědeckého poznání, které jediné jsou s to překonávat nahodilost a neuspořádanost zkušeností přirozeného poznávacího postoje. A konečně úcta k minulosti a péče o ni je podmínkou kulturní kontinuity a základem budování společného světa živých i mrtvých.

Hledat vztah k dějinám je ale, jak již řečeno v úvodu, v podmínkách naší současnosti stále těžší. Kromě naznačené nedůvěry k hledání smyslu dějin je zde i odlišný akcent

v úvahách o podstatě vzdělání. Zaměřujeme-li výchovatskou pozornost jen k tomu, co lze využít v praktických, především profesně-ekonomických souvislostech, jeví se historické znalosti jako víceméně zbytečné. Je ale otázkou, nakolik si uvědomujeme to, že minulost netvoří jakýsi virtuální svět v mysli historiků, svět jednou pro vždy uplynulý a od nás oddělený a že adekvátní myšlení přítomnosti a budoucnosti vyžaduje také vypracování historické perspektivy. Život ducha je proud, v němž nelze v jakési prostorové analogii oddělovat časové „úseky“. Pokud tuto tezi již bezmála sto let přijímáme jako východisko k porozumění individuálnímu vědomí, je nezbytné přijmout ji i pro pochopení plynutí „kolektivního ducha“ dějin.

## Závěrem – minulost se stále děje

Nietzschovo pojetí historického poznávání a historického vzdělání zdůrazňuje především primát života nad historií: „Jen když se stále lépe učíme právě tomuto: pěstovat historii k účelům života“ (2005, s. 85). Studium jeho kritiky historického vědění nás vede k závěru, že minulost není „mrtvým dědictvím“, nezměnitelným souborem „fakt“, nýbrž některé její stránky jsou stále „při díle“, stále se dějí podle toho, jakým způsobem na ně my – v přítomnosti – navazujeme (nebo nenavazujeme). Proto může Nietzsche říci, že mnoho velkých mužů minulosti stále ještě čeká na to, aby se teprve stali tím, čím byli. Jistěže minulost má svou faktickou stránku v tom smyslu, že události, které proběhly, nemohou již proběhnout jinak, nebo vůbec nenastat. Podoba minulosti je však do značné míry proměnlivá a tedy živá, protože naše jednání (rozhodujícím způsobem podmíněné tím, jak rozumíme dějinám) určuje její *smysl*. Nietzschova reflexe ukazuje v pravém světle banalitu klišé „tlustých čar za minulostí“ a všech revolucí stejně jako prázdných proklamací o „věčných hodnotách v dílech našich předků“. Učí nás, že *smysl* toho, co jsme zdědili, leží v našich rukou a že odpovědnost za budoucnost je neoddělitelná od odpovědnosti za minulost.

Vztah mezi minulostí a současností ve výchově se ve světle Nietzschových úvah jeví jako nejednoznačný, ale rozhodně jako krajně významný předmět pedagogického bádání. Dějiny pedagogiky, resp. dějiny výchovy a vzdělávání nemohou být jen popisnou, faktografickou disciplínou hromadící historické poznatky, neboť funkce i ospravedlnění těchto poznatků jsou vždy mnohoznačné. Nemohou být ani obdivným monumentalistickým počinem, který podnikáme za účelem vytvořit galerii slavných, jimž bychom se mohli klanět. A nelze je smysluplně pěstovat ani jako tzv. „čistou vědu“ zbavenou veškerého osobního zaujetí, zápalu a sympatií, vysušenou do zaprášených textů v archivních regálech, jež jsou vposledku určeny jen ke konstatování, srovnávání a kritice.<sup>10</sup> Teprve potom budeme moci doufat, že koncipujeme dějiny pedagogiky jako obor sloužící

<sup>10</sup> „Dějepis pojatý jako suverénní, čistá věda by byl jakýmsi ukončením života a konečným účtem lidstva. Historické vzdělání je čímsi blahodárným a budoucnost slibujícím jen tehdy, doprovází-li mocný proud života,

rozvoji skutečného pedagogického poznání a nikoli jako pouhou okrasu, ornament vědy, která jak známo ornamenty nepotřebuje.

Studiem (nejen) pedagogických dějin bychom se měli především učit opravdovosti i za cenu toho, že by tato opravdovost, jak říká Nietzsche, někdy vážně poškozovala vzdělání (2005, s. 147). Vzdělání se nesmí stát pouhou okrasou (krasodušstvím, mnohověděním či dogmatickým konzervatismem), ale nesmí se ani rozplynout v důsledku ztráty kontinuity a zapomenutí na monumentální a stále se dějící stránky minulosti. Studujeme dějiny jako ten nejautentičtější zdroj naší kolektivní identity. Ale nezapomínejme, že jen ti, kdo se odváží vést s nimi kritický a někdy nutně i odsuzující dialog, mohou přinést něco skutečně nového, neřku-li velkého. A zkušenost nás poučuje, že to bývají zpravidla ti, kteří minulost nejen nejlépe pochopili, ale měli před ní těž úctu.

## Literatura

Hegel, G. W. F. (2004). *Filosofie dějin*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov.

Liessmann, K. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.

Merton, R. K. (2000). O historii a systematicke sociologické teorie. In *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON, s. 7–65.

Nietzsche, F. (2005). *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYMENH.

### Kontakt:

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

nám. J. Palacha 2

116 38 Praha 1

E-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz

---

např. vznikající kulturu, tedy jen tenkrát, je-li ovládáno a vedeno vyšší mocí, a ne když samo ovládá a vede" (2005, s. 85).