

Aktuální otázky a současné perspektivy dějin pedagogiky¹

Lukáš Šlehofer

Abstrakt

Předkládaný článek se zabývá aktuálním stavem a perspektivami dějin pedagogiky. Text se snaží být příspěvkem k probíhající debatě o budoucnosti tohoto oboru. V textu jsou nastoleny čtyři základní otázky, které obor z pohledu autora nejvíce trápí. První otázka se ptá po roli a postavení dějin pedagogiky v systému pedagogických věd. Další předložené otázky, kterými se text zabývá a snaží se na ně hledat odpovědi, se ptá po předmětu dějin pedagogiky, jak je na tom tato disciplína z hlediska metodologie a kdo jsou a budou vědci, kteří ponесou prapor této disciplíny v budoucnu. Autor se snaží ukázat, že situace není jednoduchá, ale také není neřešitelná.

Klíčová slova: dějiny pedagogiky, metodologie, předmět dějin pedagogiky.

Current Issues and Contemporary Perspectives of History of Education

Abstract

This article describes the current status of, and perspectives on history of education. The text seeks to contribute to the discussion about the future of this discipline and presents the answers to four important questions. The first question is, what role is played

¹ Za cenné připomínky, které text velmi obohatily, chce autor poděkovat doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi.

by history of education within the system pedagogical sciences. The next questions are what is the subject of the history of education, which methodological challenges are faced by this sub-discipline, and who will be the researches who will address this discipline in the future. The author proves that the future of the discipline is uncertain.

Key words: history of education, methodology, subject of history of education.

Úvod

Zamýšlíme-li se nad aktuální situací a perspektivami dějin pedagogiky, lze konstatovat, že před námi stojí celá řada naléhavých otázek. Mezi čtyři nejpalčivější patří, podle autora tyto:

1. Jaká je role a postavení dějin pedagogiky v systému pedagogických věd?
2. Co je vlastně předmětem dějin pedagogiky?
3. Jak jsou na tom dějiny pedagogiky z hlediska metodologie?
4. Kdo jsou ti, kteří nesou a ponesou pomyslný prapor dějiny pedagogiky; tedy kdo se zabývá dějinami pedagogiky a kdo se jimi bude zabývat?

Cílem tohoto příspěvku je pokusit se ukázat možné cesty při hledání odpovědí. Možná jde o pokus troufalý, a proto je třeba vědět, že je psán optikou vystudovaného historika, který se však již několik let pohybuje mimo obor, a současně studenta pedagogiky. Text je dodatečnou reflexí referátů a následných diskusí na konferenci o dějinách pedagogiky pořádané Katedrou pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Ústavem pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Předložená studie je pokusem o kritické zamyšlení, které se snaží přispět do současné debaty o perspektivách dějin pedagogiky jako svébytného oboru i vyučovacího předmětu.

Pozastavme se nejprve nad první otázkou: Jaká je role a postavení dějin pedagogiky v systému pedagogických věd? Dějiny pedagogiky byly od dob vzniku pedagogiky jakožto vědy vnímány jako jedna ze základních disciplín celého oboru. Otakar Kádner v úvodu ke svým čtyřsvazkovým Dějinám pedagogiky uvádí, že jsou dokonce pomyslným základním stavebním kamenem dalšího poznání v rámci celé pedagogiky, když píše: „znáti dějinný vývoj své vědy musí každý badatel tohoto oboru, a dějiny vědy duchové jsou stále a stále přes všechny námítky a hlasy odpůrců nejlepším úvodem k příslušené disciplíně“ (Kádner 1909, s. 2–3) Otázka zní, zda a do jaké míry toto tvrzení ještě platí.

Při hledání odpovědi je třeba se obrátit k otázce, která se ptá po roli či poslání pedagogiky jakožto vědy. Je pedagogika svébytnou vědou, jejímž cílem je popis edukační reality? Snaží se tato věda o popis z pozice objektivní (faktografické) vědy či si uvědomuje, že každé vědecké poznání může být pouhým konstruktem? Je pedagogika vědou

normativní, která definuje normy a cíle výchovy a hledá postupy, jak cílů dosáhnout. Nebo pedagogika není ani vědou, ale je jakousi pomáhající disciplínou, která se snaží dodávat vhodné postupy a metody, jak vzdělávat v různých jiných oborech a vědách?² V každém z těchto pojetí mohou mít dějiny pedagogiky své místo, radikálně se však bude lišit obsah i funkce této subdisciplíny. Dějiny pedagogiky mohou oscilovat mezi jakousi kvazi-ideologickou disciplínou, která má dodávat příklady historického ospravedlnění současné praxe, přes pojetí vědy, jakožto nehodnotící a popisné, až po uvědomění si, že historie může být pojata jako dobový konstrukt.

Východiskem z této situace by mohla být snaha zastavit rozměňování pedagogiky, které jsme v současné době svědky. Na jedné straně by bylo potřeba říct, že pedagogika nemá suplovat speciální pedagogiku, psychologii či rekreologii. Je nutné postulovat, že dějiny pedagogiky jsou jednou z klíčových disciplín, protože přinášejí do celé pedagogické vědy porozumění kontextu, bez něžž není možné pochopení celé řady jevů a tím i další rozvoj pedagogiky jako vědy. Díky tomuto vymezení by nedocházelo k tomu, že někteří absolventi pedagogiky znají různé psychologické poruchy, umí sestavit zážitkový program, ale nejsou vybaveni dovednostmi reflektovat pedagogické problémy z jistého nadhledu, protože neví téměř nic o dějinách pedagogiky a nedokáží vidět zkoumané jevy v historicko-společenských souvislostech. Což zvláště vynikne, když neznají ani filosofii výchovy či se důkladněji nezabývali teorií výchovy. Jinými slovy, tito studenti, protože studovali problémy rodinné výchovy či problémy dětí s levtáctvím, se nedostali k tomu, aby si přečetli Deweye či hlouběji porozuměli kořenům hermeneutiky nebo pedagogického konstruktivismu. Tímto nechce autor říct, že studium psychologických, speciálně pedagogických či rekreologických disciplín nemá ve studijních programech zaujmout své místo. Mělo by však být spíše doplňkem než základem. Na druhé straně by se mělo současně ustoupit od toho, že se dějiny pedagogiky stávají obávaným a nudným předmětem naplněným fakty, která však jako celek nedávají většině studentů žádný smysl. Tím se vlastně dostáváme k druhému problému a tím je obsahová neukotvenost či možná spíše tematická zastydllost dějin pedagogiky.

Co vlastně tento obor dějin pedagogiky zkoumá, co je jeho předmětem? Ohlédne-li se autor skrze vlastní empirickou zkušenost nad knižní produkcí této disciplíny, vytanou mu na paměti především díla, která popisují tři (čtyři) základní okruhy témat. Prvním tématem jsou dějiny vzdělávacích organizací v kontextu dobové vzdělávací politiky a z ní vycházející novotvorby. Druhý okruh se zaměřuje na dějiny didaktiky, tzn., na rozbor technik a metod, které byly v daném dějinném období používány. Třetí okruh, který je badateli akcentován, se zaměřuje na oblast idejí. V této oblasti, která se pohybuje na hraně teorie výchovy a filosofie, se autoři zaobírali rozбором teoretických konceptů klíčových myslitelů a též jejich následnou reflexí a interpretací. Cílem bylo odhalit pozadí, z nichž didaktika a reálná školská politika vycházela. Čtvrtý možný okruh,

² K tomu podrobněji např. Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. 22.

který je úmyslně uveden v závorce, protože splývá do značné míry se třetím, jsou dějiny oboru, tzn., dějinami toho, kdo, co a o čem kdy napsal.

Výše zmíněný stav je do jisté míry popsán i v odborné literatuře reflektující předmět dějin pedagogiky. Pedagogická encyklopedie např. uvádí, že předmětem výzkumu této disciplíny je „*historie edukační praxe a historie pedagogického myšlení*“ (Průcha 2009, s. 673). Podrobněji ale vlastně velmi podobně popisuje toto vymezení Josef Cach v úvodu knihy *Výchova a vzdělání v českých dějinách*, kde píše, že „pracovním polem“ této disciplíny jsou: „1) *názory na výchovu a vzdělání*, 2) *pedagogika na její cestě k vědeckému pojetí, pedagogické teorie a systémy*, 3) *návrhy na reformu vzdělávání a školství*, 4) *školská politika*, 5) *školské zákonodárství*, 6) *praxe výchovy a vzdělávání ve školských i výchovně vzdělávacích institucích mimoškolských*“ (Cach 1988, s. 20).

Zarážející pro autora je, že ač obě zmíněné definice mluví o edukační praxi či praxi výchovy a vzdělávání, v reálné produkci této disciplíny se o ní fakticky mnoho nedočteme. Možná autoři tímto pojmem myslí zmíněné dějiny školských či vzdělávacích organizací, dějiny myšlenek velkých mužů. Není však toto pojetí příliš redukcionistické? Není toto pojetí jen malým segmentem skutečné edukační praxe? Vlastně se nabízí otázka, zda si nekonstruuje příběh (hlavně) školy, jakou vlastně nikdy ani nebyla. Při čtení monografií o dějinách pedagogiky, ať už přehledového charakteru či speciálních studií, nás přece musí na první pohled zarazit, že v nich jakoby chybí lidé, s nimiž se setkáváme v běžném životě (rodiče, žáci, studenti, učitelé, profesori), chybí každodennost, chybí kultura, chybí popis ideologického působení atd. Často se jedná o de facto neosobní historii viděnou skrze prameny „objektivní“ povahy, byť i napsanou čtivým stylem.

V určitém ohledu se zdá, že se v dějinách pedagogiky zastavil čas, jakoby stále přetrvával vliv klasického historismu ve stříhu 19. století, který byl v historických vědách překonán nebo minimálně výrazně problematizován. Vypadá to, že se dějiny pedagogiky vůbec nebo jen velmi málo dotklo rozšíření tematických okruhů zkoumání historické vědy, k němuž došlo v průběhu 20. století.³ Vezměme si jen jeden z mnoha případů. Jedním z aktuálně diskutovaných témat je výrazná feminizace učitelské profese. Nemyslím si, že historie by měla být za každou cenu aktualizující. Ale asi nelze popřít, že by si měla všimát určitých dlouhodobých trendů a zkoumat je. Je například zarážející, že v českém prostředí neexistuje jediná monografie, která by se tématem feminizace hlouběji zabývala, přestože na druhé straně máme specializované studie ke kdejakému (polo)zapomenutému pedagogickému vědci 19. či 20. století.

Není cílem této studie kritizovat, co bylo či nebylo učiněno. Díky dosavadní produkci máme zpracovány, v mnoha případech na vysoké úrovni, dějiny školské správy, dějiny reformních snah, dějiny pedagogického myšlení. Tyto studie mohou být dobrým (a často jsou dokonce nutným) východiskem k další badatelské práci. Na místě je spíš otázka, zda už konečně nevykročit dále, směrem k novým tématům a problémům. Nenastal již čas tento zaběhnutý model opustit? Není načase skutečně, nejen verbálně, zkoumat

³ Podrobněji např. Iggers, G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: NLN.

zmíněnou edukační praxi v jejím plném rozsahu? V souvislosti s tímto voláním pozměně je nutné obrátit se ještě k námitce směřující k tomu, zda máme pro toto tematicky rozšířené zkoumání dostatek pramenů. To pochopitelně není zcela jasné. Každopádně výzkumy vedené historiky ukazují nejen na to, že existují prameny, ale existují i metodické a interpretační postupy, jak s těmito prameny pracovat.⁴

Z hlediska definice předmětu dějin pedagogiky se zdá, že jej není nutné výrazným způsobem měnit. Je spíše žádoucí a možná i nutné zkoumat vymezený předmět v celé jeho šíři a neomezovat jej na již popsané tradiční redukcionistické pojetí. Jako aktuální úkol se tak jeví následovně: zaměřit pozornost dějin pedagogiky více k doposud opomíjeným či možná v některých případech i záměrně ignorovaným tématům tak, aby docházelo k proklamovanému hodnocení edukační praxe.

S tím zároveň souvisí problém, že badatelé v dějinách pedagogiky by si měli být vědomi důležité okolnosti: nic takového jako hledaný objektivní obraz minulosti neexistuje, nelze jej odhalit ani vytvořit. Nelze v tomto ohledu než necitovat Dušana Třeštíka, který to trefně glosoval slovy: „*dějiny nejsou totožné s minulostí, jsou vždy konstrukcí minulosti vztaženou k historikově současnosti. Jinak tomu ani být nemůže, toto zjištění je konečné, je to náš úděl, archandělův meč nad naší hlavou. Historik za dějiny jakožto svůj výtvor přebírá plnou odpovědnost. Je nejenom hloupý se za prý objektivně existující fakta, je to především nemorální a svým způsobem podlé, protože to využívá bludu prostého lidu, jeho prostoduchého přesvědčení, že to, co mu historikové předkládají, je konec konců totožné s minulostí, a tedy jaksi automaticky pravdivé. Jediné, o co může historik své konstrukce opřít, je jejich vědeckost. Definice tu říká, že věda podává taková srozumitelná, uspořádaná, vnitřně souvislá, pokud možno jasná vysvětlení věcí, která jsou kontrolovatelná, a tedy v tomto smyslu ověřitelnosti pravdivá*“ (Třeštík 2002, s. 38).

Přijetí představy o konstruování či vytváření dějin historikem otevírá cestu k hledání odpovědi na třetí vymezenou otázku: Jak jsou na tom dějiny pedagogiky z hlediska metodologie? Odpověď na ni by mohla být v zásadě prostá. Zdá se, že dějiny pedagogiky na tom nejsou z hlediska metodologie v současné době, kulantně řečeno, příliš dobře. Jak již bylo zmíněno, setrvávají z pohledu autora v klasickém historismu 19. století a to nejen tematickým zaměřením a představou o objektivitě historie, ale i výběrem a prací s různými metodologickými koncepty.

Autor si není vědom toho, že by v rámci této disciplíny probíhaly nějaké hlubší metodologické reflexe a s ní spojené debaty vědecké komunity. Možná tento problém vychází z české tradice, kde metodologické debaty nebyly nikdy příliš v módě, resp. byly vždy odsouvány ve prospěch řešení praktických každodenních úkolů. Možná je to tím, že dějiny pedagogiky vyžadují odborníky orientované jak na poli pedagogické tak historické metodologie a těch není příliš mnoho. V soudobé vědě je komplikované

⁴ V praktické podobě např. Řezníčková, K. (2007). *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867–1918*. Praha: Libri; Lenderová, M. & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha, Litomyšl: Paseka.

sledovat a orientovat se v metodologických debatách v jednom oboru, mnohem komplikovanější je situace v okamžiku, kdy je třeba sedět minimálně na dvou židlích – historické a pedagogické.⁵ Každopádně pokud chceme, aby dějiny pedagogiky vyběhly z klasických výkladových rámců a rozšířil se jejich tematický záběr, je nutné hledat i (nové) metody. Nabízí se jich hned několik.

Je třeba překonat pomyslné hradby, které si v průběhu let dějiny pedagogiky kolem sebe vybudovaly a pustit se na nejisté pole hledání (nových) možných cest. S nadsahem to glosuje již jednou citovaný Dušan Třeštík: „Čelně, dravě a urputně útočí nepřítel, který má mnoho jmen a mnoho různých bojových oddílů. Jména jsou: dějiny mentalit, dějiny všedního dne, mikrohistorie, orální historie a mnohá další. Svou smrtelně vážnou a zarputilou armádou ke všemu odhodlaných Amazonek mají feministky z gender studies, tajné pokopy kutají dekonstruktivisté pod pochybným znamením Jacquesa Derridy, obranu svým drmoláním rozměňují narativisté z oddílů Haydena Whitea, nepřítel matou svým pitvořením kontextualisté, sirotci po Stephenu Greenblatovi, výzvědnou službu obstarávají antropologové z agentury Clifforda Geertze, kteří „hustě“ pronikají do nepřátelských řad, a nad celou tou vřavou vlaje černý prapor zakukleného anarchisty Michela Foucaulta s Molotovovým koktejlem v kapse.“⁶ Jak vidno Třeštík ukazuje, s nadsázkou sobě vlastní, že široká paleta možných přístupů, které může historik využít, není ani v české historické vědě přijímána lehce. Přesto můžeme v posledních letech sledovat vznik celé řady bezesporu zajímavých studií, které využívají některé z v úryvku zmíněných metod. V dějinách pedagogiky však o takových počinech neslyšíme.

Dějiny pedagogiky by při zkoumání svého předmětu mohly být inspirovány především, možná ne zcela jasnými a značně se prolínajícími, avšak nesporně zajímavými a inspirativními koncepty či přístupy kulturních dějin, historické antropologie, mikrohistorie, dějin každodennosti či dějin mentalit.⁷ Pro zkoumání dějin pedagogiky druhé poloviny dvacátého století, které jsou doposud hlouběji v zásadě nepoznané, se nabízí též koncepty orální historie či vizuální historie.⁸ S ohledem na to, že dějiny pedagogiky, ač to dosud nebylo v podstatě vůbec tematizováno, velmi úzce souvisí s dějinami žen, je

⁵ Každopádně pozitivní vřavou je, že v rámci grantu Ústavu pedagogických věd FF Masarykovy univerzity v Brně vznikla alespoň základní publikace, která se snaží pojmenovat některé možné přístupy. Viz Zounek, J. & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství*. Brno: Masarykova univerzita.

⁶ Třeštík in Lenderová, M. a kol. (2009). *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Karolinum, s. 387, sec. cit.

⁷ Viz např. Burke, P. (2004). *Francouzská revoluce v dějepisectví: Škola Annales (1929–1989)*. Praha: NLN. Marek, J. (1992/94). Kultura jako téma a problém dějepisectví. *Český časopis historický* 1992/4, s. 491–506; Rataj, T. (2005). Mezi Zibrtem a Geertzem. Úvaha o předmětu kulturních dějin. *Kuděj*. 2005/1–2, 142–158; Šimůnková, A. (1995). Ke vztahu historiografie a antropologie. Perspektivy aplikování antropologických přístupů na historický výzkum. *Český lid*, 2, 99–111; Grulich, J. (2001). Zkoumání „maličkosti“. Okolnosti vzniku a významu mikrohistorie. *Český časopis historický*, 3, 519–547.

⁸ Viz např. Mücke, P., Pelikánová, H. & Vaněk, M. (2007). *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: ÚSD.

třeba neopomenout i koncept dějin žen a gender history.⁹ Není nyní cílem podrobněji se pouštět do popisu jednotlivých přístupů. Zdá se však důležité upozornit na fakt, že máme-li postihnout širokou varietu témat nabízených předmětem oboru, která je ve své podstatě až bezbřehá, je kde se inspirovat.¹⁰

Měli-li bychom vyjasněné postavení dějin pedagogiky, jejich předmět i metodologii, bylo by to málo platné, pokud bychom neměli odborníky, kteří by byli schopní s tímto v tomto zázemí pracovat. V tomto ohledu, zdá se, stojí část úkolů před katedrami pedagogiky a část před celou odbornou obcí.

Katedry čekají dva hlavní úkoly. První z nich snad nejlépe jej popsal ve Světové revoluci Masaryk, když napsal: „... školy nemají jen podávat vzdělání věcné a co nejvíce vědeckého materiálu, nýbrž mají se také učit myslet, musí si zvykat metodě a duchu vědeckému. Proto nezáleží na tom, zdali školenec mnohé, čemu se učil, později zapomíná; nezapomíná v době odborného studia a praxe latinu a řečtinu, nýbrž také matematiku a jiné vědomosti velmi nutné a praktické. Běží o to, aby se ve svém speciálním oboru snadno orientoval...“ (Masaryk 2005, s. 367). Z empirické zkušenosti autora se zdá, že současné vysoké školy, stejně jako v minulosti, stále velmi dbají na to, aby byl student schopen zopakovat namemorovaná fakta, ale už velmi málo chtějí a zkoušejí, zda tato fakta pochopil, zasadil si je do nějakého rámce a uměl s nimi pracovat, neřku-li, aby s nimi dokázal kriticky zacházet. I za cenu redukce přebujelého počtu předmětů by se mělo přistoupit k tomu, aby byli studenti nuceni jít v poznání více do hloubky v několika klíčových předmětech. Mělo by se odstoupit od nesmyslné praxe psaní povrchních seminárních prací v každém předmětu, místo toho by studenti měli psát jednu až dvě práce během ročníku, ale měli by jim věnovat patřičnou pozornost. Jinými slovy současná kvantita by se měla nahradit kvalitou. Ať student raději projde jen několika předměty, kde se skutečně něco naučí a to především i na poli vědecké práce, než aby se učil na řádově několik předmětů, ale z každého pak ve výsledku nevěděl (téměř) nic.

Další úkoly už nejsou jen úkoly kateder, ale celé vědecké obce, chce-li, aby se dějinami pedagogiky i v budoucnu někdo zabýval. Dějiny pedagogiky vyžadují intenzivní kontakty s dalšími vědními disciplínami. Základní by asi měla být komunikace se soudobou historickou vědou. Toto konstatování zní možná banálně, ale autor si není zcela jist, že se tak v reálné praxi skutečně děje. Pro dějiny pedagogiky to může být velmi přínosné

⁹ Viz např. Nečasová, D. (2008). Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska. Dějiny – teorie – kritika, 1, 81–102; Ratajová, J. (2005). Dějiny ženy a koncept tenderu v české historiografii. *Kuděj*. 1–2, 159–173; Lenderová, M. (2001). Gender history v českých zemích. *Česko-slovenská historická ročenka*. 139–147; Tinková, D. (2006). „Žena“ – prázdná kategorie? Od (wo)mens history k gender history v západoevropské historiografii posledních desetiletí 20. století. In Čadková, K. (2006). *Dějiny žen, aneb, Evropská žena od středověku do 20. století v zajištění historiografie: Sborník příspěvků z IV. pardubického biendále 27.–28. dubna 2006*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

¹⁰ Souhrnnější pohled na jednotlivé koncepty např. Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století: Od vědecké objektivnosti k postmoderní výzvě*. Praha: NLN.; Lenderová, M. a kol. (2009). *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Karolinum.; Pešek, J. (2006). (Západo)německé dějepisectví poválečné doby mezi tradicí státně politické historiografie a „modernitou“ sociálních dějin. *Český časopis historický*. 3, 558–591.

už proto, že zkoumání dějin školství a vzdělanosti se fakticky v posledních 15–20 letech více pěstovalo na katedrách historie než na katedrách pedagogiky. Souvisí to s tím, že se dějiny pedagogiky stávají na mnoha katedrách pedagogiky příslovečnou popelkou. Je též redukován prostor, který je dějinám pedagogiky věnován, ať už se jedná o časovou dotaci pro studenty, prostor v odborných časopisech či finanční prostředky věnované na další bádání v tomto oboru.¹¹ Nemalý podíl na úpadku této disciplíny má i to, že jiná témata, především z oblasti praktikované didaktiky, jsou mnohem více „in“.¹² Důležité tedy je, aby byly pořádány konference, vydávána monotematická čísla časopisů a alespoň malými prostředky podporováno bádání (granty na kratší výzkumné pobyty apod.) Velmi žádoucí se jeví i omezení studia jednooborové pedagogiky ve prospěch dvouoborů, kdy kombinace s historií, sociologií či politologií může přitáhnout k problematice dějin pedagogiky nové zájemce. Měly by být též přikročeno k většímu propojení jednotlivých badatelů v této oblasti, ostatně nebude jich v Čechách mnoho, např. vytvořením společní internetové konference s možností zaslání informačních novinek, či společným pravidelně vydávaným informačním newsletterem. Samostatnou kapitolou je pak navázání mezinárodních kontaktů a jejich zprostředkování studentům – zájemcům o tuto disciplínu.

Sečteno a podtrženo situace dějin pedagogiky není v současnosti jednoduchá ani příliš optimistická. Pokud má tato disciplína nadále zastávat důstojné místo v systému pedagogických věd, bude zřejmě třeba přistoupit k některým změnám v rámci tohoto oboru. Autor si uvědomuje, že je jistou troufalostí, aby navrhol, co by mohlo obor posunout kupředu. Nechtě tedy čtenář bere jeho návrhy jako pokus o příspěvek do debaty, která se snad i díky konferenci pořádané dvěma katedrami pedagogiky jakožto inspirativní interdisciplinární setkání rozběhne. V současnosti nezbyvá než držet dějinám pedagogiky palce.

Literatura

- Burke, P. (2004). *Francouzská revoluce v dějepisectví: Škola Annales (1929–1989)*. Praha: NLN.
- Cach, J. (1998). *Výchova a vzdělávání v českých dějinách I*. Praha: SPN.
- Grulich, J. (2001). Zkoumání „maličkosti“. Okolnosti vzniku a významu mikrohistorie. *Český časopis historický*, 3.
- Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století: Od vědecké objektivitě k postmoderní výzvě*. Praha: NLN.
- Kádner, O. (1909). *Dějiny pedagogiky. Díl I*. Praha: Dědictví Komenského.
- Lenderová, M. (2001). Gender history v českých zemích. *Česko-slovenská historická ročenka*.
- Lenderová, M. a kol. (2009). *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Karolinum.
- Lenderová, M. & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha, Li-tomyšl: Paseka.

¹¹ Viz např. Nejedlý, D. (2000). Historická tematika na stránkách Pedagogiky v uplynulém padesátiletí. *Pedagogika*, 4, 406–421.

¹² Viz Váňová, R. (2005). Od retrospektivy k perspektivě dějin pedagogiky v Čechách. *Pedagogika*, 55, 201–203.

- Marek, J. (1992/94). Kultura jako téma a problém dějepisců. *Český časopis historický* 1992/4.
- Masaryk, T. G. (2005). *Světová revoluce. Za války a ve válce 1914–1918*. Praha: MÚ AV ČR.
- Mücke, P., Pelikánová, H. & Vaněk, M. (2007). *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: ÚSD.
- Nečasová, D. (2008). Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska. *Dějiny – teorie – kritika*, 1.
- Nejedlá, D. (2000). Historická tematika na stránkách Pedagogiky v uplynulém padesátiletí. *Pedagogika*, 4, 406–421.
- Pešek, J. (2006). (Západo)německé dějepisectví poválečné doby mezi tradicí státně politické historiografie a „modernitou“ sociálních dějin. *Český časopis historický*, 3, 558–591.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rataj, T. (2005). Mezi Zibrtem a Geertzem. Úvaha o předmětu kulturních dějin. *Kuděj*, 2005/1–2.
- Ratajová, J. (2005). Dějiny ženy a koncept tenderu v české historiografii. *Kuděj*, 1–2.
- Řezníčková, K. (2007). *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867–1918*. Praha: Libri.
- Šimůnková, A. (1995). Ke vztahu historiografie a antropologie. Perspektivy aplikování antropologických přístupů na historický výzkum. *Český lid*, 2.
- Tinková, D. (2006). „Žena“ – prázdná kategorie? Od (wo)mens history k gender history v západoevropské historiografii posledních desetiletí 20. století. In Čadková, K. (2006). *Dějiny žen, aneb, Evropská žena od středověku do 20. století v zasetí historiografie: Sborník příspěvků z IV. pardubického bienále 27.–28. dubna 2006*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Třeštík, D. (2002). Faktopisci a dějepisci. *Dějiny a současnost*, 5, 38.
- Váňová, R. (2005). Od retrospektivy k perspektivě dějin pedagogiky v Čechách. *Pedagogika*, 55, 201–203.
- Zounek, J. & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt:

Lukáš Šlehofer

Zimní 259

277 51 Nelahozeves – Lešany

E-mail: slehofer.lukas@gmail.com