

# Poznámky k metodologickým problémům dějin pedagogiky

Jaroslav Koťa

## Abstrakt

Autor se v úvodní části zabývá rámcově vývojem definic dějin pedagogiky. Následně poukazuje na vztah ke srovnávací pedagogice, dále otevírá problém uchopení dějin v pozitivistickém a v hermeneutickém pojetí. V textu je pozornost věnována taxaci problémů, které se dostaly mimo zorné pole zájmu badatelů v oblasti dějin pedagogiky; zmíněno je i neúnosné nacionalistické ladění těchto dějin.

**Klíčová slova:** dějiny pedagogiky, pozitivismus, hermeneutika, interpretace manipulace s dějinami.

## Notes on Methodological Issues of History of Education

The author outlines the development of definitions of history of education in the introductory part. Subsequently, he points out its relation to comparative education; he further addresses the issue of understanding of history in the positivist and hermeneutic approaches. The text also pays attention to evaluation of issues which have got out of sight of the researchers in the field of history of education; what is also mentioned is the unacceptable nationalistic aspect of this history.

**Key words:** history of education, positivism, hermeneutics, interpretation, manipulation of history.

## Úvod

Úvodem bych chtěl předeslat, že otevíráme-li pojednání o dějinách pedagogiky, je nám do značné míry metodologie oboru vnucována samotnou povahou diskursu, kterým lze o společně sdíleném tématu dějin pedagogiky hovořit. Volba témat, obrátů a konceptů spolu s volbou jednotlivých vědních oborů a jejich předmětů navazuje na předchozí epochu vývoje; a i když se zdá, že začínáme od nově zvoleného bodu, každé pojednání je neseno tradicí, do jejichž zjevných i skrytých návazností vstupujeme, ať si to chceme připustit, či nikoliv. Začneme-li od počátku metodologické problémy dějin pedagogiky pojímat historicky, bude nás zvolený způsob tematizace nutit k tomu, abychom alespoň stručně zmínili počátky, v nichž se vyprávění postupně proměnilo v přehledné a souborné dějiny celých společenství. Teprve tam, kde se vyprávění o tom, co se událo, podařilo proměnit v průběhu času ve vědní disciplínu, lze připomenout epochu mohutné adorace dějinného přístupu formujícího se v průběhu 18. a 19. století. Právě v epoše novověku se prohloubilo nejen vědomí, že *čím jsme, tím jsme historicky*,<sup>1</sup> ale došlo k nevídané relativizaci lidské podstaty při proměnách výkladu a nově utvářeného *sebeпоjetí člověka* právě prostřednictvím studia historie.

Nechme stranou otázku, jak se z křesťanské eschatologie a koncepce spásného vědění postupně transformovala orientace na pojetí budoucího času, které zásadním způsobem ovlivnilo i pohled na minulé události. Vždyť novověká ideologie pokroku byla nakonec sekularizovaným dědicem původně náboženské naděje v návrat do ztraceného lepšího žití. Ale v jistém slova smyslu jsme dnes na opačném pólu postojů k dějinám, než jak jej prosazovali lidé v 18. a 19. století; dnes jsme spíše svědky toho, jak končí mnohé z iluzí modernity včetně konstrukce optimistické perspektivy pokroku a šťastné budoucnosti. Na jedné straně žijeme v nesrovnatelně lepších materiálních podmínkách, než v jakých existovaly předchozí generace, ale současně procházíme časem hlubokých deziluzí, kritiky a destrukce tradic, což ovlivňuje současnou duchovní situaci a poznamenává i naladění s jakým nahlížíme na dějiny. Zde je možné si položit otázku, jak dějinám výchovy rozuměli ti, na jejichž stopy dnešní výklady navazují – a zde asi musíme začít bonmotem, že jak budoucnost už není to, co ještě nedávno bývala, tak se zdá, že ani minulost asi nebude záhy tím, čím donedávna byla.

Ale titul dnešní promluvy není pouze téma historie a formování dějinného vědomí jako takového, ale jde především o její specifický segment, který tvoří *dějiny pedagogiky*. A pokud jsme se rozhodli pod vlivem modernity nahlízet na tuto disciplínu pod zorným úhlem metodologie, tedy neprobírat rámce jednotlivých textů o dějinách pedagogiky, ale hledat *obecné problémy vznikající při formulaci smyslu a vědního profilu této disciplíny*, tak kroužíme kolem jejího jádra a poslání.

<sup>1</sup> Srv. k tomu například: Hegel, G., W., F. (1952). *Úvod k dějinám filosofie*. Praha: Rovnost; Hegel, G., W., F. (1960). *Fenomenologie ducha*. Praha: NČSAV; Hegel, G., W., F. (1961). *Dějiny filosofie*. I. Praha: NČSAV. a Krejčí, F. (1933). *Heglova filozofie dějin*. Praha: Volná myšlenka.

# 1 Co jsou to dějiny pedagogiky?

První otázka zní, *zda termín dějiny pedagogiky je vhodně zvolen a zda obsah odpovídá titulu?* Tradice nám dějiny pedagogiky vtiskla s takovou samozřejmostí a silou, že si čtenář těchto dějin ani nemusí uvědomit, jak se v posledních staletích proměňoval pojem pedagogiky, která se z nauky o vzdělávací praxi proměňuje v svébytnou samostatnou duchovněnou či humanitní disciplínu s vyhraněným zaměřením na *zkoumání problematiky pojmového aparátu a procesní stránky výchovy a vzdělávání*. Banalita dějinného přístupu se stala samozřejmostí, ale jsou dějiny pedagogiky skutečnými dějinami této vědy? Dočte se čtenář z těchto dějin, *jak se formoval a jak se utvářel vědní profil pedagogiky* či lépe pedagogických věd – a to od skromných počátků až po dnešní hledání alternativ, posedlost empirickými procedurami a snahami postihnout individuální a jedinečné zjevy pomocí kvalitativních výzkumů? Nebo pod titulem dějin pedagogiky nacházíme příslib, že se čtenář seznámí s historickým vývojem výchovných institucí, aby se nakonec především poučil o tom, jak vypadal vývoj výchovných organizací, protože zachytit a popsat instituce se ukazuje v tomto případě jako téměř nadlidský úkol?

## 1.1 Exkurze po definicích dějin pedagogiky

Na ploše jednoho stručného referátu nelze popsat vývoj dějin pedagogiky s přihlédnutím ke specifice tohoto vývoje v českých zemích, v nichž výchova a vzdělávání byly výraznou a nepřehlédnutelnou součástí emancipace národnostní, kulturní, ale i ekonomické. Ale zkusme si ve zkratce připomenout některé mezníky toho vývoje. Ve *Stručném pedagogickém slovníku*<sup>2</sup> z r. 1891 se nesetkáme s heslem dějiny pedagogiky, ale s „dějinami výchovy“, která je též označena jako „paedagogika historická“. Autor hesla Josef Klika ji uvádí jako doplněk a základ „pedagogiky soustavné“. Historická pedagogika podle něj popisuje vývoj vychovatelské vědy a vychovatelského umění u různých národů a ukazuje, jak se jevila a čím skutečně byla v určité době. Ale také čím být měla, jak ji pojímali „duchové myslitelé“ dané doby. Následně autor posunul definice k tradičnímu pojetí, když tvrdil, že „dějiny výchovy nejsou tedy než teoretickým a praktickým vývojem pedagogiky v dlouhém běhu dějin světových.“<sup>3</sup> V rozsáhlém hesle je podtrženo, že do těchto dějin spadají pedagogické ideje a studium klasiků. Tyto dějiny údajně přispívají k poznání „obecné podstaty“ výchovy, když se zabýváme tím, k čemu výchova dospěla. Autor doslova uvedl: „Mnohé metody paedagogické a didaktické, jež vystupovaly při svém objevení s nárokem samospasitelnosti, ukázaly se býti lichými neb

<sup>2</sup> Tento slovník měl v šesti svazcích téměř 2.200 stran.

<sup>3</sup> Klika, J. & Sokol, J. (1891). *Stručný slovník paedagogický. Abecední soubor nejdůležitějších nauk z paedagogiky, hodegetiky a didaktiky, z methodiky obecné a metodik zvláštních, z dějin vychovatelství a školství, ze zákonodárství školního a statistiky školní v zemích našich a cizích i z pomocných věd vychovatelských: diaetetiky, psychologie, ethiky, sociologie a logiky*. I. Díl., Praha: Ústřední spolek jednot učitelských, s. 206–208.

alespoň přepjatými, neb kusými, obsahujícími v sobě jen jádérka pravdy, nikoliv však celou pedagogickou moudrost, která teprve za řádného ocenění všech historických pokusů se dobývá.<sup>4</sup> Řečeno dnešním jazykem: dějiny výchovy jsou kritickou naukou, která teprve na základě analýz a komparace pedagogických a didaktických postupů eliminuje jednostrannosti a směřuje k ucelenějšímu poznání – k moudrosti. K tomu lze dnes jenom dodat, že moudrost nebyla cílem věd, ale filosofie – a to ještě v podobě nedosažitelného ideálu. Moudří v Řecku přece byli vždy nakonec jenom bohové.<sup>5</sup>

O čtyřicet let po vydání zmíněného Slovníku vydal Otokar Kádner proslulé čtyřdílné *Dějiny pedagogiky*, na něž logicky navazoval rovněž čtyřsvazkový text pod titulem *Vývoj a dnešní soustava školství*. Prvnímu svazku dějin pedagogiky Kádner předepisá v úvodu úvahu nad smyslem předkládaných textů. Začíná srovnáním s přírodními vědami, které podávají jakýsi historický rejstřík postupu a chronologie objevů, poznání a kauzality přírodních jevů. Proti tomu v duchovních vědách hraje větší roli „kritika, oceňování i postulování daných problémů: každý dějepis vědy duchovně přece nese na sobě více než patrné osobní ráz svého původce.“<sup>6</sup> Jak ve filosofii, tak v duchovních vědách je třeba znát jejich vývoj, jak se stavěli k té či oné otázce Řekové a Římané, jak středověk, jak lidé v novověku apod. Vývojové hledisko se stalo „nezbytným postulátem“. Dějiny duchovní vědy jsou přes všechny námitky nejlepším úvodem k příslušné disciplíně. Kádner upozornil, že vývoj každé disciplíny obsahuje vedle odborného studia a porozumění retardační momenty a omyly. Lidstvo se vrací ke starším názorům, když si uvědomuje, že současná řešení nejsou správná, a je třeba navázat na některé starší periody. I dějiny filosofie lze nazvat dějinami „omylů lidského ducha“.<sup>7</sup> Při studiu chyb a omylů studujeme i dějiny svého vědění. Dalším problémem je, že vývoj není přímočarý, ale tytéž problémy se stále znovu a znovu vynořují. Starověk nadhodil řadu otázek, které jsou dnes aktuální, ale nedořešil je. Pro dějiny pedagogiky platí to, co pro obecné dějiny. Setkáváme se v nich se „střídáním problémů, omyly a zase dalším hledáním, analogiemi mezi stavem minulým a dnešním“, dějiny pedagogiky je třeba pojímat z vývojového hlediska, a „také dnešnímu stavu školství nelze rozumět bez znalosti toho, jak se organizace školy i názory o úkolech a předmětech výchovy vyvíjely v minulosti.“<sup>8</sup> Kádner dále upozornil, že úkolem výchovy je udržet „veškeré bohatství kultury“, jak k němu dospělo lidské pokolení přenášením z generace na generaci. Je pozoruhodné s jakou erudicí, šíří záběru a zápallem O. Kádner zpracoval dějiny pedagogiky, s čímž poměrně

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 207.

<sup>5</sup> Ve Slovníku je zdůrazněno, že „dějiny výchovy jsou nejdokonalejší, neobjektivnější vědeckou soustavou paedagogiky“ a autor (Josef Klika) z tohoto důvodu upozorňuje, že na učitelském sjezdu v roce 1880 bylo požadováno, aby byly zařazeny do I. ročníku učitelských ústavů. Zajímavé je rovněž to, že autor uzavírá heslo konstatováním, že dějiny výchovy následující za periodizací kulturních a světových dějin, sledují stejné epochy jako křesťanství, renesanci, období osvěty atd., a podává následně podrobnější výčet těchto epoch.

<sup>6</sup> Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky*. I. díl. Praha: nákladem Grafické unie, s. 2.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 3.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 5.

výrazně kontrastuje právě nepříliš přesvědčivý právě parafrázovaný úvod, v němž chtěl čtenářům přiblížit smysl studia této disciplíny.

Je asi nutné připomenout slavnou Pedagogickou encyklopedii pod redakcí O. Chlupa, J. Kubálka aj. Uhra, v jejímž druhém díle z r. 1938 pod heslem *pedagogika* lze nalézt pododíl *dějiny pedagogiky*. V šestnáctistránkovém poměrně vyčerpávajícím pojednání jeho autor Jan Uher uvádí, že dějiny pedagogiky nejsou jen dějinami pedagogických teorií, ale i výchovy a školství a jeho organizace, pokud se vztahuje k teorii.<sup>9</sup> J. Uher dále upozorňuje, že dějiny pedagogiky souvisí s kulturním životem a s jednotlivými oblastmi historie. V následném pojednání jsou v hutné zkratce probrány dějiny pedagogiky ve významných epochách a u velkých postav těchto dějin; k čemu studium dějin pedagogiky slouží, autor necítil potřebu vyložit.

Postoupíme-li o dalších čtyřicet let dál a vezme-li do rukou kolektivní učebnici Tomáše Srogoňe, Josefa Cacha a Jozefa Schuberta *Dejiny školstva a pedagogiky*,<sup>10</sup> setkáme se v úvodu s poměrně propracovaným pokusem o výklad smyslu této disciplíny. Vynecháme povinné dobové ideologické úlitby, ale poznamenejme, že členění dějin pedagogiky je provedeno podle stalinské periodizace dějin vykořisťovatelských vztahů, kterou autoři vydávali za marxistickou.<sup>11</sup> Autoři již v názvu naznačili, že zdaleka nepůjde jen o dějiny vědy, ale i školských institucí; uvádějí, že učebnice bude obsahovat názory na výchovu a vzdělávání, tvrdí dokonce, že budou „objevovat zákonitosti vývoje výchovy jako mimořádně důležitého jevu života společnosti“, a to jak u různých geografických, tak i národních celků. Slibují přihlížet na vzájemné vztahy teorie a praxe.<sup>12</sup> Je pozoruhodné, že dále slibují popsat návrhy na reformy školství a vzdělávání, píší, že budou analyzovat školskou politiku a školské zákonodárství. Dále rozepisují jednotlivé body a dodávají, že do těchto dějin patří i dějiny učitelství, dějiny učitelského vzdělávání, dějiny dětských a mládežnických organizací a další. V závěru úvodu autoři připomínali, že dějiny školství a pedagogiky mají význam nejen pro každého pedagoga, tedy pracovníka v pedagogických vědních oborech, ale i pro učitele. Smyslem studia je „utváření a dotváření osobnosti učitele a vychovatele“, v níž centrální roli hraje hrdost učitelské generace na pokrokové revoluční tradice školství a pedagogiky, a to jak v českých zemích, tak na Slovensku. Odvolávají se na A. Diesterwega, který údajně označil zdravé učitelské sebevědomí za předpoklad dobré práce s dětmi a mládeží, a tvrdí, že toto sebevědomí je důsledkem osvojení tradice.

Sáhneme-li závěrem po monumentální pedagogické encyklopedii z r. 2009, najdeme v ní dvě hesla a to historická pedagogika a dějiny vzdělanosti. V oddílu *historic-*

<sup>9</sup> Chlup, O., Kubálek, J. & Uher, J. (1939). *Pedagogická encyklopedie*. II. díl. Praha: Novina, s. 341–366.

<sup>10</sup> Srogoň, T. a kol. (1981). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.

<sup>11</sup> Ale ve skutečnosti šlo o výrazné zjednodušení původně Marxova pojetí historického vývoje.

<sup>12</sup> I když není jasné, jak by bylo možné rekonstruovat praxi jinak, než na základě záznamů, které nesou výrazné stopy teoretických postojů jejich autorů; v této formulaci se možná projevuje rovněž úlitba bdělému dohledu marxisticko-leninských ideologů.

*ká pedagogika*<sup>13</sup> autor Vladimír Jůva tvrdí, že v současnosti se pro dějiny pedagogiky prosazuje spíše název historická pedagogika. Vzápětí předkládá kvazidefinici kruhem, v níž říká, že „historická pedagogika zkoumá na základě historického výzkumu vývoj edukační praxe jako sociálního jevu (především rozvoj vzdělávacích institucí a systémů) a konstituování pedagogické teorie (pedagogických idejí, koncepcí a paradigmát).“<sup>14</sup> V hesle jsou připomenuty některé učebnice dějin pedagogiky, výchovy a školy, potvrzen význam vydávání primárních pramenů. Zajímavé je, že autor upozorňuje na význam komparativní historie, která umožňuje překonat jednostrannost a stereotypy v popisech vývoje pedagogické teorie a praxe. Následně uvádí interdisciplinární přístup a celou řadu oborů, s nimiž historický výzkum spolupracuje – od filosofie, po sociologii, psychologii, politologii, etnologii, kulturologii a kulturní vědu. Následně předkládá taxaci celé řady historických disciplín. Namísto smyslu výuky píše o *funkcích* historické pedagogiky, které označuje jako a) teoretickou, b) prognostickou a c) propedeutickou. Dále vypočítává základní učebnice od „nepřekonaných“ *Dějin pedagogiky* O. Kádnera, připomíná texty V. Štveráka a M. Čadské, V. Jůvy a V. Jůvy jr., T. Kaspera a D. Kasperové a J. A. Palmera a historické analýzy a analýzy pedagogických pojmů. Pozornost je věnována i výčtu metod užívaných v metodologii historické pedagogiky. V hesle *Dějiny vzdělanosti* od Michala M. Svatoše najde čtenář pozoruhodnou úvahu, která výrazně koresponduje s tématem našeho setkání. Svatoš poukazuje na změny, kterými prochází výuka dějin vědy a školy a podtrhuje, že vývoj škol nelze odtrhnout od dějin společenského vývoje daného regionu, je opouštěno partikulární vidění a od poloviny padesátých let se prosazuje pojetí univerzitních či školských dějin jako součásti dějin sociálních. Prosazují se sociostatistické výzkumy, je studována mobilita osob, vzestup či sestup inteligence na společenském žebříčku, je zkoumána genealogie a realizován propozografický výzkum skupin osob za pomoci matematických metod. Jsou komparovány dlouhá časová období, přehodnocují se historické mezníky, nově se studují vazby mezi učiteli a studenty, nastolovány jsou otázky dědičnosti vzdělání, úpadek či vzestup vzdělanosti. Do dějin vzdělanosti patří i otázky sociální integrace škol, pojetí univerzit jako prostředků demokratizace, laicizace a byrokratizace společnosti, analýza vzdělání jako formy nobilitace postupující do širokých vrstev společnosti. Pozornost se vedle tradičních univerzit upírá i na dějiny soukromých škol, umělecké akademie, technické školy od středních po vysoké apod. M. Svatoš pokračuje v zajímavém výčtu témat, upozorňuje na přerušenu kontinuitu výzkumu a jeho obnovu po roce 1989. Podle definic jde především o zkoumání vědy a výuky na vysokých školách, které směřují k široké mezinárodní komparaci.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Heslo „historická pedagogika“ In Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 672–675.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 672.

<sup>15</sup> Srv. heslo „dějiny vzdělanosti“, tamtéž, na s. 677–680.

## 2 Dějiny pedagogiky a komparativní pedagogika

V novověku probíhající *diferenciace věd* byla a je stále odvozoována z *půdy a problematiky přirozeného světa*, neboť otázky, okolo nichž se kultivuje poznání jednotlivých oborů, nejsou dány ani hlasováním či usnesením, ale *postupně dosahovaným konsensem při artikulaci a následném řešení problémů*, které na jedné straně přináší a lidem vnucuje samotná životní praxe, na straně druhé je tato diferenciace motivována, ale současně limitována dobovou gnoseologickou situací ve vědním poznání jako takovém. Skutečnost, že vedle sebe vznikly dvě základní příbuzné pedagogické disciplíny, byla zřejmě dána nejen jejich rozsahem a zaměřením, ale i odlišnými badatelskými metodami. Lze však tvrdit, že *dějiny pedagogiky a srovnávací pedagogika* jsou dvě větve téhož historického stromu.<sup>16</sup> Každý, kdo se kdy začel do dějin pedagogiky, dojde nakonec k závěru, že jedním z logických vyústění je komparace školských systémů; na straně druhé není možné popsat vývoj národních školství bez souvislostí filosofických, politických a bez specifických rysů národního vývoje jednotlivých zemí. Je možné upozornit, že O. Kádner v úvodu své komparace školských soustav připomíná (a to bylo v roce 1929), že školství téměř všude je *v krizi a v přerodu*, leckde také je reakcí na poučení z dalších zemí, kam se reformátoři uchylují „pro poučení a posilu svých opravných návrhů“. I když poznání reformátorů bývá kusé a liché, „právě hlubší studium vývoje cizího školství vede každého nepředpojatého na konec k závěru, že přenášeti k nám beze změn podstatných cizí instituty osvětové a školské lze vskutku jen v nejřidších případech, neboť každý národ má (nebo snad spíše má mít) školství takové, jaké vyhovuje jen jeho kulturním, sociálním a hospodářským poměrům.“<sup>17</sup>

To, že v postmoderní době poznamenané globalizací výrazně internacionalizují školské instituce a oslabuje se jejich tradiční nacionální aspekt, neznamená, že je možné a šťastné zcela zapřít a ignorovat vývojová specifika národních společenství a jejich postoje ke školství a vzdělávání jako takovému. Studium dějin pedagogiky a komparativní pedagogiky poukazují nejen na možnosti analýzy jedinečných vývojových forem a jevů, ale obsahují i poukazy na obecnější trendy a na možnosti divergence školských soustav právě přes společné charakteristiky a trendy typické pro rozvinuté země. Dějiny nekončí někde v minulosti, ale i my jsme právě teď a tady rovněž součástí historie – a bez srovnávání současných školských systémů zůstává historie ochuzena o živou součást společně sdílených dějin.

<sup>16</sup> Proto například O. Kádner po vydání *Dějin pedagogiky* připravil vzápětí vydání své rozsáhlé komparativní pedagogiky, u níž již v úvodu uvedl, že bude obsahovat pro ty, kdo nečetli jeho dějiny, „vývoj školy v bývalé říši rakousko-uherské“ atd. s. 10).

<sup>17</sup> Kádner, O. (1929). *Vývoj a dnešní soustava školství*. I. díl. Praha: Sfinx Bohumil Janda.

### 3 Sestup k tématu smyslu dějin

Je paradoxní, že čím více se soustředíme na studium otázky jak rozumět smyslu dějin pedagogiky pro výchovu budoucích pedagogů a učitelů, tím více se od tohoto tématu vzdalujeme, přestože zvláště v postmoderní době tato otázka vyvstává před námi s novou naléhavostí. Ale vyvstává-li před námi, znamená to, že v jistém smyslu již byla v minulosti zodpovězena, protože to, co bylo projasněno před současným kladením otázek, bylo již řešeno v předešlých dobách. Předchozí ukázky pokusů o definice naznačují, že i tato duchovědní disciplína, tedy *dějiny pedagogiky* se soustřeďují (tak jako mnohé přírodní vědy) na svůj *předmět a metody výzkumu tohoto předmětu* – a v podstatě nechávají otázku smyslu padnout pod stůl. Tím se tato otázka dostává mimo vlastní obor a tradičně znepokojuje spíše filosofy, kteří se dějinami zabývají z odlišných zorných úhlů, než jak na ně nahlízejí speciální vědy.

Zde si dovolím malou odbočku: říká se, že jeden z velkých historiků Leopold von Ranke byl ke studiu historie přiveden tím, že jej v mládí silně přitahovaly romanticky laděné historické romány Waltera Scotta. Později byl ohromený, když zjistil, že popisy královských konfliktů v těchto slavných literárních dílech zcela odporují historickým faktům. Nakonec dospěl k závěru, že historická fakta jsou daleko zajímavější než fikce romantiků, a rozhodl se vyhýbat jakýmkoliv konstrukcím či výmyslům – a zabývat se pouze fakty a „popsat dějiny, jak to skutečně bylo“. Pozitivistické ladění se u něj nejvýrazněji projevilo v přesvědčení, že božská prozřetelnost se postará o smysl, postará-li se historik o fakta. Je evidentní, že pojmout historickou pravdu v podobě shody s fakticitou není zdaleka uspokojujícím řešením, protože namísto projasnění problému jej ve skutečnosti spíše obchází. Přesto má tato historka inspirující jádro.

Právě uvedený příklad naznačuje dilema, s nímž se setkáváme jak v obecných dějinách, tak dějinách pedagogiky a to je *pozitivistický přístup* s neodmyslitelným kultem fakticity, proti němuž se postavila *hermeneutická výzva* k interpretaci a projasnění výkladových pravidel a metod. Na hermeneutiku orientovaný H.-G. Gadamer upozorňuje, že moderní život se vyznačuje kritickým přejímáním tradic včetně tradičně přijímaných pravd a „zaujímá ke všemu, co mu bylo předáno tradicí, reflexivní postoj.“<sup>18</sup> Nejde již o naslouchání zbožným hlasům minulosti, ale historik zasazuje zkoumané skutečnosti do kontextů, v nichž se zrodily, aby mohl zjišťovat jejich relativní význam a příslušnou hodnotu. A tento proces se označuje jako *interpretace*. Při ní nejde pouze o projasnění obtížně srozumitelných textů, ale jde o univerzální koncept usilující o zahrnutí tradice jakožto celku a zabývá se vším, co vůbec historie předkládá.

<sup>18</sup> Gadamer, H.-G. (1994). *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofie; podrobněji in Gadamer, H.-G., & Milk, D. (2010). *Pravda a metoda I: Nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda a Gadamer, H.-G. (2011). *Pravda a metoda II: Dodatky, rejstříky*. Praha: Triáda.



Soudobý historik pracuje s kritickým podezřením, že veškerý dostupný materiál vyžaduje interpretující přístup, což se stává obecnou metodou všech soudobých humanitních věd. A tady vstupujeme do nesmírně zajímavého terénu, protože nejde jen o „problém pro filosofii, nýbrž naopak problém filosofie samé.“<sup>19</sup> Gadamer odůvodněně upozornil, že při projasňování otázek vědního profilu humanitních věd nejde o to, definovat nějakou specifickou metodu, ale uznat „docela jinou ideu poznání a pravdy“<sup>20</sup> To, že se při projasňování vědního profilu kterékoliv pedagogické či humanitní disciplíny dostáváme na hranice možností těchto věd, cítíme delší dobu všichni, kdo se v tomto prostředí pohybujeme. Ale to bych vykročil daleko za hranice dnešního diskursu o dějinách pedagogiky.

Vrátíme-li úvahu do centra otázky po dějinách pedagogiky, připomenu v souvislosti mezi zmíněným vztahem umělecké literatury a přísného studia fakticity pojetí Vladimíra Šimečky, který v období normalizace začal uvažovat o rozdílu mezi „velkými“ a „malými dějinami“, s tím, že celospolečenské dějiny či dokonce světové mají jiné průběhy a časovost, než ty, které žijeme ve své každodennosti. Že tento rozdíl existuje, věděli mnozí historici i novináři a dodnes se prakticky projevuje v netrpělivosti, kterou jako občané prožíváme v současné epoše, protože náš čas osobní ubíhá daleko rychleji než pomalu plynoucí čas dějinný.

V obecně historických výzkumech jsme v posledních letech například svědky o pracování tzv. *orální historie*, o níž se v poslední době uvažuje i v dějinách pedagogiky: zachytit paměti starších učitelů, dokud jsou ještě mezi námi. Ale podtrhneme, že navrhované dělení historie na velké a malé dějiny přišlo z myšlenkové dílny sociologa a je třeba říci, že v sociologii opírající se významně o pozitivistické tradice, má toto dělení specifický smysl. Obávám se však, že není vhodné je zcela mechanicky přenést na půdu historie, protože ta vyžaduje projasnění půdy, z níž vyrůstá společný svět a kolektivní paměť lidstva. Paměti jedince se právem mohou stát a stávají se součástí dějin,<sup>21</sup> ale v dějinách nejde jen o prostý popis prožitých událostí a situací, neboť každé paměti mají-li vstoupit do historie, vyžadují interpretaci, organické začlenění individuálních osudů do dobových souvislostí a analýzy toho, jak jedinec rozuměl době, v níž žil, v čem ji podléhal, v čem zaostával za svými současníky a v čem je převyšoval či překračoval dobový horizont sebevýkladu a sebepochopení atd. To se týká i uchopení a interpretace všech velkých pedagogických myslitelů, reformátorů a tvůrců pedagogických projektů.

I když hermeneutika od dob Schleiermacherových až po dvacáté století dosáhla pozoruhodných výsledků, nese sebou řadu problémů, dovádějících její uživatele občas

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>21</sup> Srv. například Vika, K. (1915–1919). *Zápisky podučitelovy*. Praha: Podskalské nábř. Je také třeba připomenout, že veškeré dějiny původně byly především předávány ústní tradicí v podobě toho, co se dnes označuje jako orální historie. A ta se v současnosti stává tématem řady speciálních pojednání, protože je třeba získané „promluvy“ začlenit do metodologie vědy. Podobně například vyžaduje specifické interpretace i vyprávění pacienta v terapeutickém procesu či osobní reflexe učitelů v pedagogickém výzkumu.

až na hranice spekulací. Výkladová metoda v sobě skrývá mnoho otazníků včetně toho, kam až mohou vést *interpretace* a zda se nakonec nezvrhnou ve *hru výkladů předchozích výkladů*, které se natolik vzdálí původnímu předmětu, že se z nich výchozí předmět studia nakonec vytratí, tak jako se ve *filosofickém výkladu dějin* dokáží ztratit jakékoliv letopočty, osobnosti, situace, události, data či fakta a místo orgánů, šlach, nervů a masa historického výkladu zbydou pouze ohlodané kosti nejobecnějších ideových schémat.

Jak již naznačoval Platón, existence hermeneutického řetězce poukazuje na skutečnost, že naše porozumění výchově a vzdělávání se do jisté míry odvozuje z toho, jak těmto jevům rozuměli naši učitelé a vychovatelé, v jakém duchu nás podle tohoto porozumění vychovávali a vzdělávali a jaké představy o povaze společného předmětu a úsilí k jeho dosažení nám předali. Horizont diskursu, v němž se dnes pohybuje, nám vnucuje jistá pravidla promluv, do nichž lze zahrnout i soudobou metodologii vědy – včetně moci, kterou nad každým badatelem vědecký svět má. A množí-li se dnes v řízení vědy, vědeckých a výukových organizací nebezpečné množství diletantů a vzdělání jako takové masifikuje,<sup>22</sup> lze očekávat i další výrazné zploštění metodologie jako takové. Přišel čas vytáhnout z knihovny zašlé svazky Gercena,<sup>23</sup> a dalších obecných teoretiků vědy.

Hermeneutika nejen poukazuje na obtíže s uchopením a výkladem tradic, ale i na problematiku vědomí přináležitosti k soudobému horizontu porozumění, který nelze přenášet do horizontu doby v němž je nějaká historická etapa aktuálně studována. Mluvil-li H. G. Gadamer o *prolínání horizontů* minulosti a současnosti při studiu uplynulého, jde o vhodné upozornění na složitost interpretace vzdálenější minulosti, ale je také jisté, že jde o duchovní úkon, který nemá a nebude zřejmě nikdy mít žádná pevná pravidla ani metodu. Zcela jistě minulost nelze vykládat na základě přiřaditelnosti minulých akcí k aktuálnímu dění. Ale do hry horizontů současného a minulého zadními vrátky vstupuje problematika, před níž Gadamer varoval, a to je otázka světového názoru (*Weltanschauung*), boje těchto světových názorů (*Kampf der Weltanschauungen*) a v rámci tohoto boje se znovu dostává do diskuse pojetí interpretace světa a vykládané skutečnosti. To se zvláště v *postmoderní době* stalo neobyčejným oříškem, kdy namísto jednotných výkladů dějin nastupuje pluralita výkladů a připisování odlišného smyslu těm samým osobám, činům, událostem a situacím, protože současné dějiny již nemají k dispozici měřítko vítězů a rostoucí *pluralita interpretací* přináší nejen mnohé inspirativní vhledy, ale i mnohé relativizuje a tím pádem i výrazně zneklidňuje současníky.

Zastavíme-li se na chvíli znovu u otázky fakticity, musím konstatovat, že jsem byl v době studia problému profesionalizace učitelů překvapen tím, že například data o or-

<sup>22</sup> K problematice masifikace vzdělání srovnej koncept Martina Trowa např. ve studii Kořá, J. (2010). *Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době*. In Krykorková, H. & Váňová, R., *Učitel v současné škole*. Praha: FFUK.

<sup>23</sup> Gercen, A. I. (1960). *Diletantismus ve vědě*. Praha: SNPL.; k tomu ovšem je vhodné přiložit i Adornovu studii o polovzdělanosti. Adorno, T. W. (1980). *Gesammelte Schriften: 8*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. a Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.

ganizovanosti učitelů, o jejich platech, statistickém zastoupení mužů a žen v jednotlivých učitelských oborech, zastoupení učitelů v legislativních orgánech apod. vůbec nelze dohledat v učebnicích dějin pedagogiky, a to dokonce ani ve speciálních studiích věnovaných problematice učitelství.<sup>24</sup> Vedle popisu škol, v nichž se učitelé vzdělávali, bylo nutno jít *ad fontes*. Poznání, že tradičně pojaté dějiny výchovy nechaly mimo zorné pole svého zájmu statistiky, životní ekonomické podmínky žáků a učitelů, které namísto jejich přísného studia byly připomínány a zmiňovány spíše v jakýchsi literárně čítankových verzích, chyběla data o spolkové činnosti,<sup>25</sup> o publikacích a spolkových časopisech, kterých učitelé jenom u nás vydávali na přelomu 19. a 20. století okolo 36; nebyly analyzovány zákony a vyhlášky podstatné pro tuto profesi – to vše poukazovalo na výrazné limity těchto dějin. Zcela nedostatečně byly a dosud jsou zpracovány dějiny odborného školství, hudebních škol a řady učilišť. Analýzy školských reforem se zdají být často velmi schematické a povrchní, soustřeďují se na vybrané ideje, ale nejsou studovány dopady těchto reforem do provozu školských organizací a života společnosti vůbec. Navíc bylo a je dodnes ohromující, že dějiny pedagogiky jsou často uváděny v úzce nacionálním rámci, který jako by byl převzat z dob vyhnání Němců z českých zemí po druhé světové válce.<sup>26</sup> Ale dějiny vzdělanosti a výchovy v českých zemích nelze donekonečna psát jako dějiny vzdělanosti českého národnostního etnika<sup>27</sup> bez vzdělávání německých, polských, židovských, romských, ruských, ukrajinských a dalších národnostních menšin, které sehrávaly na našem území jakožto mnohonárodnostním středoevropským státu svou kulturní a společenskou roli, tak jako budoucí dějiny současné vzdělávací politiky nebude možné psát bez integrace imigrantů do soudobých škol.

## Namísto závěru

Před několika lety jsem při úvaze o dějinách napsal, že „vždy, když se začne mluvit o dějinách, mívám jednu asociaci. Vzpomenu si na Baudelairovu báseň o Chiméře. Četl jsem ji před mnoha lety – někdy mezi pubertou a adolescencí – a pamatuji si z ní následující sugestivní obraz: jde zástup lidí – a každému člověku v tomto zástupu sedí za krkem chiméra, kterou táhne sebou. Každého poutníka tato chiméra neustále provází na jeho cestě. Myslím, že pokud můžeme hovořit o Evropanech a ptát se, co je pro ně typické – tak je, myslím, nejcharakterističtější to, že každý z nás táhne svou chiméru. A tou, která je nám všem společná, jsou dějiny. Ty nedokáže nikdo z nás setřást, ani se jich zbavit.

<sup>24</sup> Srv. k tomu například Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělávání*. Brno: MÚ.

<sup>25</sup> Srv. k tomu například Černý, J. (Ed.). (1906). *Průvodce organizovaného učitele*. Praha: ZÚS.

<sup>26</sup> V posledních desetiletích národnostní rámec prolamují a přesahují především iniciativy (navazování mezinárodní spolupráce a pořádání konferencí) a publikace Tomáše a Dany Kasperových.

<sup>27</sup> Prvním krokem je zřejmě projasnění otázky národa a opuštění zastaralé a přežitě teze, že národ je především jazykové společenství.

Veškeré úkoly, které čekají evropské lidstvo, jsou vždy poměřovány tím, co se již někdy stalo, co se událo. V dějinách hledáme zdroje vlastní identity – národní, kulturní, duchovní apod.<sup>28</sup> K tomu mohu v současnosti dodat, že tak, jak jsou pro Evropana součástí identity dějiny jeho společenství, tak jsou pro učitele a vychovatele součástí profesní identity dějiny pedagogiky, či jak je kdysi nazval O. Chlup: dějiny pedagogických idejí. Hermeneutici vícekrát artikulovali přesvědčení, že lidé vyhledávají dějinné souvislosti, protože jim umožňují pochopit nejen tyto dějiny, ale i jejich vlastní místo v těchto dějinách. Vstupují tím do „souvislosti života“ (Zusammenhang des Lebens), o nichž mluvili Schleiermacher, Droysen či Gadamer.

Samozřejmě, že existuje více způsobů, jak lze přistoupit k dějinám pedagogiky. Lze je pojmut jako dějiny výchovných idejí, koncepcí a hodnot, jako popis vývoje vzdělávacích institucí a organizací, klást si otázky po otevření a zpřístupnění horizontu minulých epoch, způsobech sebevýkladu a sebeprezentace v dobových podmínkách. Asi by bylo možné, jak naznačuje M. Foucault, pojmut je také jako nepřetržitý karneval. Nebo k nim lze přistoupit podle Jakoba Burckhardta, který prohlásil, že „historie je nejnevědeckejší ze všech věd, jenže nám podává mnohé, co je hodno vědění“<sup>29</sup> – a po této stránce by ji bylo možné srovnat s pedagogickými disciplínami, jejichž vědecký status je stále předmětem projasňování a nekonečných diskusí. Ale dějiny mohou sloužit také jako maska nebo zastírací manévř, pokud jsou užívány k manipulaci s odkazy minulého.<sup>30</sup> Když se například místo otázky, jak je možné, že si náš národ nechal líbit tak strašné a drastické zásahy do společenského a kulturního organismu, čehož důsledky sklízíme dodnes, lze zastít tím, že se soustředíme na studium banalit, na obecnosti, které se nikoho a ničeho nedotýkají apod. V tomto případě mohou dějiny včetně dějin pedagogiky sloužit jako zástěrky k uchopení a převyprávění minulého, abychom neztratili sami před sebou úctu či tvář.

V postmoderní éře jsme svědky snah dekonstruovat dějiny, destruovat tradice a navázat tak na jednu z tendencí modernity spočívající v radikalizaci velkého odmítání minulosti: začínat stále znovu od bodu nula a z čistého stolu. Tato (původem karteziánská) iluze je dosud stále velice silná a její vyvrácení je zřejmě otázkou poměrně dlouhého času. Teprve v budoucnosti, jak naznačil Gadamer, se lidé budou vyrovnávat s tím, jak se bude i nadále měnit pojetí pravdy, jak se budou nově utvářet vědní profily humanitních věd a dojde k zásadním proměnám jejich metodologie.

<sup>28</sup> *Projev proděkana FFUK doc. PhDr. Jaroslava Koti k absolventům Kvalifikačního kursu extenzí pro učitele dějepisu v regionech.* Praha: FFUK desktop, 2000.

<sup>29</sup> Burckhardt, J. (1971). *Úvahy o světových dějinách.* Praha: Melantrich.

<sup>30</sup> Srv. například: Holubec, S. (2014). Šubrt, J., Vinopal, J. & kol. (2013). Historické vědomí obyvatelstva české republiky perspektivou sociologického výzkumu. Praha: Karolinum. *Sociologický časopis.* 50, 2014, 1, 131–134 a dále k otázkám koncepce dějin a manipulace s dějinami: Pešková, J. (1963). *Utopický socialismus v Čechách v XIX. století.* Praha: Svobodné slovo; Pešková, J. (1991). *Já člověk... aneb jak dělat vědu o člověku dnes a zítra.* Praha: SPN.; Pešková, J. (1998). *Role vědomí v dějinách a jiné eseje.* Praha: Lidové noviny.

Uzavřeme dnešní diskurs o dějinách úvahou o tom, že při uzávorkování či odložení dějin nakonec dojdeme k poznání, že nazí jsme přišli na svět a nazí z něho také odejdeme. Ale prostřednictvím dějin, jak ví každý, kdo se zabíral časovostí, historicitou, diskursy a vztahem času našeho žití k historii, vstupujeme do procesu návaznosti generací. A zvláště při studiu dějin pedagogiky si lze velmi dobře uvědomit, že jsme součástí ideového pohybu, který je založen v silné duchovní tradici prolamující možnosti, ale i hranice těch nejdogmatictějších a nejfanatictějších režimů. Duchovní dějiny včetně dějin vzdělanosti se odehrávají v řadě těžce a obtížně uchopitelných procesů, které dalece a velmi výrazně přesahují konečnou lidskou existenci. V dějinách vzdělanosti lze mimo jiné – ale o tom se obvykle nemluví nahlas – prožít *provázání času osobního života s nekonečností pohybu idejí*, ale i vesmíru, v němž dočasně pobýváme. A do jaké míry dostojíme poslání a úkolům, které před nás staví současnost, to je právě otázka, jak se osobně zhostíme konkrétních úkolů při řešení otázek neviditelné a někdy velice obtížně uchopitelné návaznosti generací. A z duchovní spřízněnosti a kontinuity generací není odvozeno nic menšího než otázka smyslu našeho života. Malé zamyšlení nad metodologií dějin pedagogiky je sice parciální problém, ale má významné přesahy.

## Literatura

- Adorno, T. W. (1990). *Gesammelte Schriften: Bd. 8/1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verl.
- Burckhardt, J. (1971). *Úvahy o světových dějinách*. Praha: Melantrich.
- Černý, J. (Ed.). (1906). *Průvodce organisovaného učitele*. Praha: ZÚS.
- Dilthey, W. (1980). *Život a dejinné vědomie*. Bratislava: Pravda.
- Gadamer, H.-G. (1994). *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filozofia.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda. Nárys filosofické hermeneutiky*. I. Díl. Praha: Triáda.
- Gadamer, H.-G. (2011). *Pravda a metoda. Dodatky/rejstříky*. II. díl. Praha: Triáda.
- Gercen, A. I. (1960). *Diletantismus ve vědě*. Praha: SNPL.
- Havelka, M. (2001). *Dějiny a smysl*. Praha: Lidové noviny.
- Hegel, G., W., F. (1952). *Úvod k dějinám filosofie*. Praha: Rovnost.
- Hegel, G., W., F. (1960). *Fenomenologie ducha*. Praha: NČSAV.
- Hegel, G., W., F. (1961). *Dějiny filosofie*. I. Praha: NČSAV.
- Holubec, S. (2014). Jiří Šubrt, Jiří Vinopal a kol.: Historické vědomí obyvatelstva české republiky perspektivou sociologického výzkumu. Praha: Karolinum 2013, 258 s. *Sociologický časopis*. 50, 2014, 1., 131–134
- Chlup, O., Kubálek, J. & Uher, J. *Pedagogická encyklopedie*. II. díl. Praha: Novina, 1939.
- Iggers, G., G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: Lidové noviny.
- Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky*. I. díl. Praha: nákladem Grafické unie.
- Kádner, O. (1929). *Vývoj a dnešní soustava školství*. I. díl. Praha: Sfinx Bohumil Janda.
- Kasper, T. & Kasperová, (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Klika, J. & Sokol, J., (Eds.). (1891–1909). *Stručný slovník paedagogický. Abecední soubor nejdůležitějších nauk z paedagogiky, hodegetiky a didaktiky, z methodiky obecné a metodik zvláštních, z dějin vychovatelství a školství, ze zákonodárství školního a statistiky školní v zemích našich a cizích i z pomocných věd vychovatelských: diaetetiky, psychologie, ethiky, sociologie a logiky*. I.–VI. díl., Praha: Ústřední spolek jednot učitelských.

- Koťa, J. (2010). *Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době*, In Krykorková, H. & Váňová, R. *Učitel v současné škole*. Praha: FFUK.
- Krejčí, F. (1933). *Heglova filozofie dějin*. Praha: Volná myšlenka.
- Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Pešková, J. (1963). *Utopický socialismus v Čechách v XIX. století*. Praha: Svobodné slovo.
- Pešková, J. (1991). *Já člověk... aneb jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN. Pešková, J. (1998). *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: Lidové noviny.
- Projev proděkana FFUK doc. PhDr. Jaroslava Kotě k absolventům Kvalifikačního kursu extenzí pro učitele dějepisu v regionech*. Praha: FFUK desktop, 2000.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Srogoň, T. a kol. (1981). *Dějiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.
- Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělávání*. Brno: MÚ.
- Víka, K. (1915–1919). *Zápisky podučitelovy*. Praha: Podskalské nábf.

**Kontakt:**

doc. PhDr. Jaroslav Koťa  
Katedra pedagogiky  
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy  
nám. J. Palacha 2  
116 38 Praha 1  
E-mail: jaroslav.kota@cuni.cz