

## Smysl studia historické pedagogiky

Zdenka Veselá

Každá vědní disciplína si z hlediska metodologického v určitých etapách, v dobách změn, nutně klade otázku po svém vlastním smyslu, jehož vyjasnění je nesmírně důležité pro další její rozvoj a pojetí. Tato otázka naléhavě před námi vyvstává i dnes. Můžeme říci, že vyjasnění smyslu (cíle, účelu), k čemu a proč tato disciplína směřuje, je jedním z ústředních problémů každé vědní disciplíny, tím více se toto tvrzení týká historické pedagogiky, neboť současná doba se považuje za nehistorickou ba přímo protihistorickou.

Pokusme se nyní na tento problém pohlédnout, a to za pomoci filozofie, která napomáhá historické pedagogice tento smysl nacházet, jak již na tuto okolnost poukázal J. R. Herbart na počátku 19. století ve svém díle *Nástin pedagogických přednášek*.

Člověk a společnost jako živý organismus je určen nejen k holé existenci, ale také k činnostem (úkonům). Pouze v těchto činnostech dosahuje svého rozvoje, který je smyslem (účelem, cílem) jeho vzniku. Tento cíl (rozvoj) je dán jedinci i společnosti jako možnost a je realizován v průběhu celého života, pokud se nic nepříhodu. Společnost a člověk se tak představuje jako uspořádaná jednota, jako uspořádaný makrokosmos a mikrokosmos (kosmos = ozdoba, okrasa, skvost, šperk — viz Palouš, R.: *Čas výchovy*. Řím 1989, s. 223), jako systém, v němž není nic izolováno a všechno má vztah jednoho k druhému podle určitého řádu. Z toho lze odvodit, že celá naše skutečnost je něco rozumného, že je to smysluplně uspořádaný kosmos (systém) a nikoliv chaos. A právě proto je možno v této skutečnosti, ať přírodní nebo společenské objevovat zákonitosti, které nám napomáhají vysvětlovat a chápat všechno lidské dění, a tedy i výchovu. Je přirozené, že člověk je na straně kosmu (systému), tomuto řádu je nakloněn, a nikoliv na straně chaosu, v němž se mu špatně žije (nebo se mu nežije vůbec?). Tento systém můžeme nazírat jednak v rovině horizontální (o to se pokouší obecná pedagogika) a jednak v rovině vertikální (což je případ historické pedagogiky). Jestliže vertikální dimenze nám odhaluje zejména stupňovitost vývoje a růstu jedince i společnosti, závislost vyššího na nižším a naopak atd., horizontální dimenze nám umožňuje postihnout souvztažnost věcí a jevů. Postižení obou těchto dimenzí je pro člověka nesmírně důležité, neboť jedině tak může člověk odhalovat svět, poznávat sebe, tak může rozumět světu a sobě, ve světě i v sobě se orientovat, svět a sebe rozumně řídit. To vše je ovšem výsledkem minulého poznávání a minulé činnosti, takže je možno říci, že člověk je vždy motivován z minulosti. Tím však poznání a činnosti člověka nekončí, ale jeho cesta vede od minulosti přes přítomnost

i do budoucnosti. Člověk tedy vždy odhaluje svůj svět, svou existenci, své konání dějinně, neboť přítomnosti a sobě porozumí jen tehdy, když porozumí a pochopí také vše v genezi. Dnešek je vždy výsledkem něčeho, co vznikalo, co se vyvíjelo. Toto minulé pro historickou pedagogiku je na jedné straně oblast faktů, které poznává z pramenů, na druhé straně je to také geneze člověka, tedy vše to, co patří k jeho bytí na světě. Při bádání nad svou vlastní genezí má člověk tři sociální roviny pohledu: může zkoumat sama sebe jako jednotlivce nebo jako člena určitého společenství a jako člena lidstva. Je třeba si však uvědomit, že toto zkoumání není nezávislé na pozici. odkud se na všechna fakta a na člověka díváme. Toto stanovisko, které k uvedeným oblastem zaujímáme, není jednou provždy dané, ale v průběhu doby se mění, reflektuje se, reviduje a modifikuje. Odlišnost stanovisek se pak projevuje v různých teoriích a hypotézách v rámci historie, která má za úkol nejen zachycovat fakta, ale ukázat zejména na to, že mezi těmito fakty jsou určité vztahy. (A. Anzenbacher: Úvod do filozofie. Praha 1990, s. 199)

Jak jsme již uvedli, v každé době, která přináší změny, když se otrácejí vžité představy, vyvstává před člověkem otázka smyslu jeho existence, smyslu jeho činnosti, smyslu toho, co dělá, pokud to nechápe pouze jako prostředek „obstarávání“. Tato otázka tedy vyvstává i před vědními disciplínami (v tomto případě před historickou pedagogickou) a vyžaduje takovou odpověď, která by přispěla k posunutí na vyšší úroveň, na vyšší stupeň. Obecně lze říci, že každý z nás ve své činnosti vždy už její smysl předpokládá. Abychom však své činnosti porozuměli, dali jí smysl (cíle), musíme jí porozumět z jejich dějin, protože žít v přítomnosti a jednat v ní můžeme jenom proto, že jí smysl dáváme, že ji jako smysluplnou chápeme. Je to dáno tím, že člověk, který je obdařený rozumem, vnímá jeho prostřednictvím dějovou následnost, vidí příčiny věcí, spojuje těsně s přítomností budoucnost, a tak vidí běh celého života a může měnit nezbytně potřebné věci.

Domníváme se, že se již můžeme vrátit k otázce položené na začátku našich úvah — má historická pedagogika smysl? — a ve světle předchozího výkladu formulovat odpověď.

Historická pedagogika (dějiny výchovy), jejímž předmětem jsou názory na výchovu, vzdělání a instituce, v nichž se tyto fenomény odehrávají, má své pevné místo ve společném domě vědy, a to nejen pedagogické, ale ve společném domě vědy vůbec. V dnešní době může prožívat přímo období renesance, bude-li však jinak koncipována, než tomu bylo doposud, nebude-li nadále budována na pouhém lineárním přiřazování výchovných a vzdělávacích teorií. na přiřazování různých mínění, na přiřazování vývoje školství. Pod vlivem současných filozofických směrů ji lze chápat tematicky a metodologicky zcela jinak. Jinak se může přistupovat k jejím úkolům a

jinak se mohou klást otázky. Může se tak stát za předpokladu, že vedoucím principem již nebude přísný chronologický sled, ale budou rozhodovat idee a problémy, které mají vztah k dnešku. Toto nové pojetí může tak udělat historickou pedagogiku nesmírně plodnou pro přítomnost. Problematicko-historické reflexe vztahující se přímo a bezprostředně k současnosti mohou tak napomoci ozřejmovat vyvstávající otázky a ukazovat jejich hodnotu, jejich naléhavost, jejich komplexnost. Nové pojetí historické pedagogiky tak může usilovat o odhalení základních myšlenek, o znovuvymezení základních pedagogických pojmů a odhalování jejich podstaty. Toto nové stanovisko k faktům a výchově člověka může napomoci znovu vůdčí myšlenky aktualizovat a přiblížit dnešku, může pomoci řešit pomocné přítomné úkoly pedagogiky jak v oblasti teorie, tak v oblasti praxe. Budeme-li toto nové stanovisko k faktům a k člověku zdůrazňovat, přinese to zisk pro rozšíření obzoru obecně pedagogické oblasti a pro posílení pedagogického vědomí a pedagogické citlivosti.

Lze usuzovat na to, že tímto způsobem může historická pedagogika dosáhnout uznání a získat své místo, obhájit svůj smysl a význam, dokázat svou bohatost a svou aktuálnost. Je samozřejmé, že o toto uznání musí usilovat, aby se tak stala impulsem pro podstatné změny práce v celé pedagogické oblasti a aby v tomto smyslu byla přijímána také veřejností.

I když současná doba je pociťována jako ahistorická ba dokonce jako antihistorická a snaží se „dosáhnout nových břehů“ bez „historického balastu“, ukazuje se znovu, že historická pedagogika, jako dějiny vůbec, strukturuje celek výchovy, ukazuje její vnitřní a vnější závislosti, identifikuje ji, klasifikuje a systematizuje, aby jí bylo porozuměno. Historie, a také historie pedagogická, je a zůstane pamětí lidstva, pamětí společnosti, stejně jako pamětí jednotlivce. Pouze historický pohled na jevy vytváří prostor, v němž člověk nachází svou svobodu a odpovědnost, a v němž dochází vědomí lidské jednoty. V tom je obsažen obecně pedagogický prospěch, neboť výchova jako pomoc jedinci při jeho růstu a vývoji směřuje k další kultivaci člověka, čímž také směřuje k zúšlechtění sociálních vztahů.

Máme-li odpovědět na otázku smyslu historické pedagogiky, můžeme tedy říci, že smysl (účel, cíl) má. Chápeme ji především jako „historii ideí“, neboť historická pedagogika je „historií objevování a vymezování pojmů“. Historická pedagogika má proto zkoumat vývoj pojmů, které jsou nástrojem umožňujícím člověku jeho existenci a činnost. Mnohotvárnost a různorodost pojmů a názorů na výchovu jsou výrazem rozmanitosti tohoto fenoménu, který je v jednotlivých etapách vývoje proměnlivý. Historická pedagogika není „hřbitovem teorií“, ale je pokladem stálosti problémů, které se znovu objevují a vracejí. Myšlenka návratnosti problémů a jejich významové

proměny jsou dvě základní roviny, z nichž dnes historická pedagogika může vycházet. Aplikuje tak dvě teorie pojetí dějin, a to pojetí cyklické a lineární, které dnes umožňuje syntetizující pohled na historickou pedagogiku a na problémy, kterých se dotýká a které řeší. Určitá syntéza těchto teorií umožňuje ukázat, že smysl (účel, cíl) historické pedagogiky záleží v problematičnosti, v kladení otázek, v hledání pravdy. Toto tázání předpokládá posléze hlubší a smysluplnější život, v němž jde, jak říká Patočka „o vzájemné respektování a uznávání všech účastníků života a uznání jejich činů, které se zachovávají v paměti, tj. v historii lidské společnosti.“ (Kacířské eseje. Praha 1990, s. 74)

Objasnění smyslu studia historické pedagogiky z hlediska teoretického nutně přivádí k otázce, v čem záleží její stránka praktická, která má vést k nějakému výkonu, k jednání, k tvoření. V této druhé rovině historické pedagogiky jde totiž již o vlastní smysluplnou činnost, kterou můžeme rozvíjet cvičením. Nelze lépe vyjádřit podstatu těchto dovedností, než jak to učinil J. A. Komenský. „Co se má konat, tomu se každý musí učit konáním. Řemeslníci nezdržují učedníky svého umění úvahami, nýbrž brzy je přidrží k práci, aby se učili kovat kovááním, řezat řezáním, malovat malováním, tančit tančením atd. Tedy také ve školách, ať se učí psát psaním, mluvit mluvením, zpívat zpíváním počítat počítáním atd., tak aby školy nebyly ničím jiným než dílnami, kde práce vře. Tak teprve všichni poznají přímo ze zdárné praxe pravdu známých slov: Naše práce nás tvoří.“ (Vybrané spisy sv. I, Praha 1958, s. 187)

Uvažujeme-li v historické pedagogice o její praktické rovině, tedy o dovednostech, ve shodě s předchozími úvahami a poznatky můžeme uvést, že se nabízí:

1. **práce s textem** jako se základním pramenem informací. Text pak dává možnost přijímat nejenom celkovou informaci, ale s informací pracovat. Jde o to, aby se cvičením získala **dovednost vyhledávat** základní pedagogické pojmy, jejich definice, samostatně **vymezovat a odhalovat jejich podstatu, srovnávat** uvedené pojetí se současností. Na základě toho **sestavovat slovník** pedagogických pojmů, s nimiž se může adekvátně **zacházet**.
2. **komunikativní dovednosti** — na základě rozboru textů **učit se formulovat otázky a hledat na ně odpověď**. To by mělo **přispívat k rozvoji dialogu**, jako základní a nejpřirozenější metodě dorozumění, v jehož průběhu nejen formulujeme otázky, dovedeme nacházet odpovědi, vyvracet a uvádět argumenty, ale jsme schopni **druhému naslouchat**, o promluvě **přemýšlet** a své **názory také korigovat**.

Historickou pedagogiku v tomto případě můžeme považovat za partnera v dialogu, který je zkušenější, moudřejší a nabízí nám nezištně některá řešení nebo cesty k řešení problémů bez nároku na odměnu.

3. Nejde pouze o dovednosti ústní, ale také o **dovednosti písemné**. Již jsme uvedli, že dovednost (praktický výkon, jednání, tvoření) získáváme tak, že určitou činnost opakovaně provádíme, tedy že psát se učíme psaním. Pro tuto dovednost lze využít **referátů o knihách**, v nichž jsou představeny problémy a jejich podstata, způsob jejich řešení, a také **recenze knih** — novinek pedagogické literatury — která nemá být pouhou informací, ale má zahrnovat již vlastní postoj a hodnocení, a to z hlediska historie i z hlediska současnosti. Písemná dovednost pak logicky může vyústit v rozsáhlejší seminární práci, v rozsáhlejší projekt, který lze chápat jako stupeň k práci ročníkové, a posléze k práci diplomové.

Je zřejmé, že dovednost, tj. praktické užití věcí, je proces zdoluhavý a pracný a vyžaduje, aby každý při užívání věcí byl **řízen** (byla mu poskytnuta pomoc), při chybách **opravován** a aby byl **doveden k bezchybnému užívání**. Na počátku tohoto procesu stojící **příklad činnosti** (praxi, použití, jednání) můžeme považovat za základní mechanismus uplatňující se nejen při nácviu dovedností v oblasti historické pedagogiky, ale v oblasti pedagogické vůbec.

Nové pojetí historické pedagogiky v **naznačených směrech** chce respektovat vnitřní svobodu, podporovat spontánnost, individuální kreativitu, kritičnost, sociální odpovědnost — chce podpořit tvůrčí stránku osobnosti, na niž se především orientuje. Základní metodou historické pedagogiky chce být tázání, dialog, aktivní účast v rozhovorech, vypovídající o základním vztahu člověka ke světu a k sobě navzájem.

## Standardy ve výchově a vzdělávání. Jsme na ně připraveni?

Josef Malach

Školství ve vyspělých zemích a v posledním období i nás následuje mnohé obory lidské činnosti, zvláště technické, v tom, že si uvědomuje potřebu standardizace požadavků na své výstupy. pedagogicky řečeno. usiluje o to, aby všechny vzdělávací instituce poskytovaly svým žákům. studentům kvalitní vzdělání a výchovu. Tento přístup je zákonitou reakcí na rozvíjení procesu demokratizace školství. která se projevuje v možnostech volby vzdělávací instituce již od počátku školní