

Otázky nad vysokoškolským štúdiom histórie

Dušan Škvarna

Pred nedávnymi voľbami politici opäť raz a náhle objavili školstvo. Priam sa predbiehali vo vykresľovaní jeho katastrofických obrazov, až tak, že u mnohých ľudí vzbudzovali dojem, a možno tomu na chvíľu aj sami uverili, že školstvo sa už-už ocitlo na prahu svojho kolapsu. Ak by sa ním seriózne zaoberali a nezneužili ho, ako už neraz, iba na predvolebný zápas, vedeli by, že školstvo, ani to vysokoškolské, nestojí pred kolapsom, prežíva iba – podobne ako mnohé iné oblasti nášho života – dlhodobú krízu, motá sa v slepej uličke a nevie z nej odbočiť na cestu, ktorá vytvára perspektívu a dáva zmysel.

Pod vznik tohto stavu sa podpísala previazanosť dvoch prístupov tých, ktorí o školstve rozhodovali počas posledného štvrtstoročia: odborná chabosť a zlyhanie prvých, ktorí nerozpoznali podstatné trendy ani dynamiku spoločenského vývoja, a nemorálnosť druhých, ktorí egoisticky hrali na svoje tričká, prispôsobovaním sa využívali situáciu na svoje vlastné výhody, či už skupinové, alebo regionálne, prípadne na osobné pohodlie, ignorujúc to, čo sa zvyčajne nazýva verejný záujem či spoločné, spoločenské dobro na jednej a duch univerzity na druhej strane.

Súčasnú školstvo na Slovensku tak nesie veľa pečatí zlých (neodborných a nemorálnych) rozhodnutí. Podpísali sa pod to (odhora nadol) politika Európskej únie (volanie po zvyšovaní počtu vysokoškolákov, niektoré body bolonského procesu), nedomyslené, mechanické preberanie dokumentov Európskej únie slovenskými inštitúciami (vládami i školami), pestrá mozaika politických hráčov, vysokoškolských expertov, akademických funkcionárov rôznych druhov a stupňov. Ak sa má zmysluplná zmena vo vysokom školstve na Slovensku vôbec naštartovať, jednou z jej podmienok by mala byť seriózna a kritická analýza jeho dokrútenej cesty za posledných 25 rokov. Na podivenie ju zatiaľ nikto nespracoval (aspoň o takom niečom neviem) a asi ani nezadal, hoci štát nezriedka financuje aj projekty riešiace pseudoproblémy a ešte k tomu niektoré nehorázne predražené.

Celkový stav vysokého školstva koreluje so situáciou jeho častí (pracovník, odborov, programov) a limituje možnosti ich rozvoja. Aj štúdium histórie (dejín) viac-menej kopíruje problémy celej spoločnosti a situáciu v školstve, osobitne vo vysokom. Na druhej strane, myslím si, toto štúdium nepatrí medzi tie humanitné odbory, ktoré sa v médiách spomínajú ako neúčinné, problémové. Na historických pracoviskách sa nerobili také okaté prešľapy ani

nedochádzalo k takým kauzám ako v niektorých iných odboroch, nemenili sa na nich stredoškolskí učitelia za rok za dva na docentov a akademických funkcionárov, ani zďaleka nevypustili do sveta taký vysoký počet nezamestnateľných, teda odborne nepoužiteľných ľudí ako niektoré iné verejne pranierované (najmä) humanitné odbory.

Prirodzene, o téme tohto referátu by sa dala napísať kniha, ja sa sústredím len na tie problémy, ktoré podľa mojej mienky patria medzi kľúčové najmä pre budúcnosť študijného odboru história, ale niektoré z nich aj celého vysokého školstva, pričom sa o väčšine z nich málo verejne hovorí a diskutuje, nevynímajú aktivity, ktoré sa usilujú pohnúť stojatými vysokoškolskými vodami (napr. iniciatíva Za živé univerzity).

1. História možno na Slovensku študovať na desiatich špecializovaných pracoviskách (tri historické katedry na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave kvôli prehľadnosti vnímam ako jedno pracovisko) fungujúcich na deviatich univerzitách. Iba dve z týchto pracovísk vykazujú kontinuitu dlhšiu ako 50 rokov, ďalšie tri majú síce genézu v 50., resp. 60. rokoch 20. storočia, ale viackrát boli zrušené a po roku 1990 začínali fakticky odznova, ostatných päť pracovísk vzniklo po roku 1990 (najmladšie roku 2008) na zelenej lúke. Teda okrem výnimiek ide o pracoviská, ktoré majú kultivovať tradíciu, no samy si ju len utvárajú. Vznikali – tak ako rad iných nových vysokoškolských pracovísk – menej na základe racionálnej analýzy a diskusie o ich potrebnosti a primeranosti zázemia (knihnice, učebné priestory, personálie, tradícia) a viac na základe rozhodnutí silných, čiže vplyvných, resp. aktívnych osobností a záujmov ich okolia. Za krátky čas sa síce dokázali personálne stabilizovať, ale nestihli sa odborne vyprofilovať. Hoci na niektorých sú náznaky tejto profilácie zreteľné, nemožno povedať, že by sa aspoň na jednom z nich sformovala nejaká osobitná historická škola. V tejto spojitosti vzniká otázka, či je niečo také možné nielen na krátkodobo existujúcich, ale aj málopočetných pracoviskách, čo načrtnem v nasledujúcom bode.

2. Vysoké školstvo na Slovensku sa po roku 1989 vydalo cestou zakladania (žiaľ, nie budovania) veľkého počtu univerzít a ich pracovísk, pritom však tieto pracoviská – katedry zostávajú okrem výnimiek málopočetné. Tento typický prvok súčasných univerzít na Slovensku sa týka aj historických pracovísk. Iba na jednom pracovisku (spomínané tri katedry na FF UK) zabezpečuje vyučovanie viac ako 20 interných pedagógov, na ostatných to je 19, 15, 14, 11, 10, 9, 9, 8 a štyria interní zamestnanci. Tento stav prináša viac negatív ako pozitív:

a) aj on prispieva k atomizácii historickej obce. Početné historické pracoviská pripomínajú uzavreté komunity. Spolupráca a súťaživosť medzi nimi je slabšia ako ostrážitosť a neprajnosť, pretože vôľa prežiť každého z nich je silná. Túto atomizáciu historickej obce

sprevádza nízka miera komunikácie medzi pracoviskami. Odborné diskusie takmer vôbec neexistujú, recenzná a anotačná činnosť nemá väčšiu hodnotu (zväčša sa chápe skôr ako propagácia než ako kritická analýza);

b) málopočetnosť historických pracovísk sťažuje spoluprácu s blízkymi odborníkmi a prístup k náročnejším grantovým projektom, ich reálna šanca sa v prevažnej väčšine obmedzuje na získanie finančne skromných domácich grantov, ktoré im pomáhajú prežiť, ale nie rozvíjať sa;

c) každé historické pracovisko má právo vykonávať bakalárske a magisterské štúdium, osem z nich aj právo doktorandského štúdia, väčšina z nich ponúka širokú paletu študijných programov. Otázkou vyvoláva, nakoľko dokážu malé pracoviská, majúce minimálne možnosti pomôcť si pri výučbe externým prostredím, zabezpečovať kvalitu výučby, ponúknuť študentom pestrosť tém a metodologických postupov.

Vývoj v Európe naznačuje, že aj naše vysoké školstvo sa skôr či neskôr bude musieť vydať na cestu utvárania väčších pracovísk a tým nutne aj redukcie ich počtu. Môže sa to diať napríklad cestou spájania rovnakých pracovísk na geograficky blízkych univerzitách, čím by mohlo na novovzniknutom mieste pôsobiť 20 až 30 pedagógov, alebo – o čom sa už dlho hovorí, ale robí sa iba minimálne – zakladaním ústavov z príbuzných disciplín na univerzitách, čím by sa napríklad oslabili aj neužitočné či málo funkčné právomoci fakúlt.

Pravidelne zaznievajú hlasy volajúce aj po redukcii vysokých škôl. Z rôznych dôvodov sú to oprávnené názory, otázkou zostáva, ako by sa to malo realizovať. Vynára sa pri tom veľa nebezpečenstiev, ktoré by mohli viesť nie ku skvalitneniu, ale k ďalšiemu úpadku rezortu s najvyšším podielom vzdelaných ľudí spomedzi všetkých oblastí života. Na každej škole, aj tej najslabšej, totiž pôsobia výborné pracoviská a kvalitní odborníci a aj na tej najlepšej vegetujú chabé a bezperspektívne pracoviská. Na školách teda existuje, čo sa týka kvality a spoločenskej potrebnosti, veľká vnútorná pestrosť. Preto by vysoké školstvo utrpelo ďalší veľký úder, ak by sa pristúpilo k mechanickej likvidácii škôl a nie k ich odôvodnenej reštrukturalizácii, ktorou by sa, okrem iného, zachovali životaschopné pracoviská, kolektívy (študijné odbory), alebo by sa integrovali, ako som už spomenul, s pracoviskom (pracoviskami) z inej vysokej školy.

3. Veľmi nízku mobilitu pracovnej sily v našom vysokom školstve posilňuje aj systém tzv. kamenných pracovísk. V podstate sa dodržiava zvykové právo – viac-menej stály počet zamestnancov a ich automatická dlhodobá zamestnanosť. Princíp výberových konaní každých päť rokov tento systém výraznejšie nezmenil. Pracovné pozície by sa mali viac viazať na získané granty, ktoré by mali takú finančnú dotáciu, že by to umožnilo zamestnať nových ľudí – spoluriešiteľov. Dôsledkom toho by malo byť aj iné ohodnocovanie i odmeňovanie, ako

i pokrytie vyučovacieho procesu viacerými pedagógmi a väčšie zapájanie študentov do výskumu.

4. S touto otázkou súvisia tzv. postgraduanti, resp. postdoktorandi. Každodenne sledujeme, ako pre nich prichádzajú z rôznych zahraničných univerzít rôznorodé ponuky. Tento status umožňuje skončeným doktorandom udržať sa v komunite historikov a rozvíjať svoju odbornú činnosť i rásť. V slovenskom vysokoškolskom systéme tento fenomén nemá miesto (tých pár postdoktorandov v ňom je skôr na ukážku než reálnym faktom, je prejavom skôr osobnej iniciatívy niektorého rektora či dekana). V systéme financovania vysokých škôl i ústavov SAV (štátny rozpočet a granty) a deľby práce na nich sa teda s fenoménom postdoktoranda neráta. Takto sa ochudobňujeme hneď dvakrát. Na jednej strane sa veľa talentovaných ľudí zo Slovenska, aj z oblasti histórie, stráca v zahraničí alebo sa ocitá mimo svojej odbornosti (asi polovica doktorandov), na strane druhej chýba prísun inšpiratívnych mladých ľudí zo zahraničia.

5. Od postdoktorandov je iba krôčik k doktorandom. Okrem ôsmich vysokoškolských pracovísk sa doktorandské štúdium histórie realizuje aj v Historickom ústave SAV v Bratislave a Spoločenskovednom ústave SAV v Košiciach. Z hľadiska mojich skúseností býva úroveň doktorandov, aj v rámci jedného školiaceho pracoviska, veľmi rôzna. Hlavné problémy tohto stupňa štúdia vidím v týchto bodoch:

a) niektorí kolegovia na vysokých školách pochopili novú formu doktorandského štúdia len ako obyčajné štúdium, a preto mali na výber doktorandov a ich odborný rast nízke nároky. Len postupne sa udomácňuje zásada, že dominantne ide o vedeckú prípravu, ktorú sprevádza rôznorodosť inovácií (téma, výskum, interpretácia);

b) na väčšine pracovísk prebieha iba trojročné doktorandské štúdium. Pri disciplíne takej náročnej na získavanie informácií, ujasnenie si a osvojenie metodologických postupov, akou je história (napr. na rozdiel od pedagogiky či sociológie), by sa malo toto štúdium podľa môjho názoru povinne stanoviť na štyri roky;

c) iným problémom je nízke uplatnenie skončených doktorandov. V lepšom prípade končia v múzeách či kultúrnych inštitúciách, v horšom, čo je vari polovica z nich, sú, žiaľ, aj zapálení a talentovaní odborne „nepotrební“. Myslím si, že túto situáciu by mohli aspoň sčasti zmierniť spomínaní postdoktorandi;

c) domnievam sa, že v prípade doktorandského štúdia sa princíp subsidiarity, podobne ako v prípade múzeí, galérií, základných a stredných škôl, dokonca i regionálnej samosprávy, neosvedčil. Mám na mysli najmä zásadu utvárania skúšobných komisií pri obhajobe dizertačných prác. Celoštátna komisia, ktorá fungovala zhruba do roku 2005, bola oveľa

kvalifikovanejšia, ale aj nestranejšia a náročnejšia. Otázka je, či je možnosť návratu k predchádzajúcemu systému doktorandských obhajob reálna. Pravdepodobne nie, o to viac by sa mal klásť dôraz na skladbu existujúcich odborových komisií na jednotlivých fakultách.

V súvislosti s doktorandským štúdiom by som si vedel predstaviť aj ďalší „kacírsky“ alternatívny postup. Slovenská akadémia vied tiež stojí pred zásadnou reformou. Nemohlo by sa za daného stavu, keď sú malé univerzitné pracoviská preťažené, preniesť doktorandské štúdium na jej pôdu tak, že by prebiehalo v koordinácii s univerzitnými pracoviskami (spoluškolicami, členovia komisií)? Myslím si, že takýto monopol štúdia by bol užitočný aj pre (historickú) vedu na Slovensku. SAV by získala hlbší zmysel svojho pôsobenia, mladí ľudia by lepšie spoznali výskumné prostredie, ústavy SAV by si mohli vybrať najtvorivejších mladých pracovníkov a školy by dostali kvalitne pripravenú a rozhladenú pracovnú silu.

6. Prístupom, ktorý nepomáha zvyšovať kvalitu univerzitných pracovísk, sú kritériá ich hodnotenia (akreditácia, evalvácia):

a) celá ich činnosť sa redukuje na kvantitatívne hodnotenie napriek tomu, že kvalita sa často nedá merať kvantitou. Tento prístup vedie k produkovaniu nezrelých, neraz opakujúcich sa či zbytočných textov. A za najväčšiu nekorektnosť považujem to, že dôležitú váhu pri hodnotení pracovísk predstavuje publikačná činnosť doktorandov. Ich úlohou je primárne zvládnuť študijné a výskumné úlohy, nie publikovať čo najviac, okrem iného preto, lebo v spoločenskovedných disciplínach veľká väčšina z nich ešte nezískala taký prehľad a vedomosti, aby mohla toľko publikovať;

b) pri hodnotení vysokoškolských pracovísk sa sledujú iba tzv. vedecké ukazovatele, nikde v nich sa nezohľadňuje vyučovací proces. Pedagógovia sú motivovaní takmer výlučne na výskumné, publikačné, konferenčné a pod. aktivity (nie na recenzie, posudky, činnosť v komisiách), ale už vôbec nie na vyučovanie. Žiaľ, užitočnú rovnováhu medzi kvantitatívnymi a kvalitatívnymi kritériami hodnotenia, medzi univerzalistickým prístupom a zohľadnením špecifik jednotlivých disciplín a medzi vyučovaním a výskumom nedokázalo ministerstvo školstva nájsť ani za štvrtstoročie.

7. S nezáujmom o kvalitu vzdelávania súvisí aj to, že vládu, ministerstvo ani akreditačnú komisiu nezaujímajú, akí absolventi vychádzajú zo škôl. Pri hodnotení vzdelávania im stačí naplnenie formálnych kritérií (profil absolventa, študijné plány, garanti a pod.). Akreditácie škôl vôbec nesledujú obsahovú a metodologickú stránku vyučovania. Ak by sa tak robilo, akreditačná komisia by si musela všimnúť, že na slovenských vysokých školách prevláda vo výučbe tradičný popisný, faktografický, pozitivistický prístup, dôraz na

memorovanie. Koniec koncov dominuje v slovenskej historiografii, teda aj v dielach väčšiny vysokoškolských učiteľov. Vo vyučovaní sa stále málo uplatňujú aj novšie metodologické prístupy, koncentrovane a zjednodušene nazývané ako antropologické, nekladie sa dôraz na aktivitu študentov, dialóg s nimi a nedostatočne sa podporuje ich kritické a slobodné myslenie.

8. Na predchádzajúce body nadväzuje ďalšia nepovšimnutá oblasť vyučovania histórie – príprava budúcich učiteľov. Berieme ju vážne a dôsledne?

a) Ak by tak bolo, asi by sa robili prijímacie pohovory, na ktorých by sa zohľadňovali psychologické, jazykové, komunikačné predpoklady uchádzačov, potenciálnych učiteľov.

b) Výučba v učiteľských odboroch v podstate prebieha rovnako ako v neučiteľských. Málo sa vie o efektívite vyučovania pedagogických predmetov a didaktiky vyučovania dejepisu, pedagogická prax má nízku dotáciu. Nakoľko sa v dôsledku takéhoto postupu a obsahu vyučovania utvárajú dispozície učiteľa, ktorý bude pôsobiť v úplne iných podmienkach, aké boli trebárs pred tridsiatimi či desiatimi rokmi? Študenti sa neraz sťažujú na odtrhnutosť pedagogických predmetov od života. Metodike vyučovania dejepisu sa podľa mojich informácií na Slovensku skutočne venuje a rozvíja ju svojou tvorbou iba jeden kolega.

c) Budúci učelia sa pripravujú rovnako, či budú učiť na stredných, alebo na základných školách. Pritom psychologické, telesné, intelektuálne danosti v detskom a dospievajúcom veku sú veľmi, veľmi rozdielne. Nenastal čas oprášiť princíp fungujúci pred rokom 1978, keď školský zákon nezmyselne zrušil rozdiely v príprave učiteľov pre základné a stredné školy?

d) V poslednom období sa akosi zabudlo na to, o čom sa ešte pred pár rokmi často diskutovalo, akým nezmyslom bolo delenie učiteľského štúdia (vrátane dejepisu) na bakalársky a magisterský stupeň, okrem iného preto, lebo prax nie je nastavená na absolventov bakalárskeho stupňa. V dnešných iniciatívach a diskusiách sa tento bod už takmer neobjavuje.

e) Málokto zaregistroval, že právo vykonávať celoživotné vzdelávanie učiteľov a získavanie kreditov, okolo ktorého bolo veľa kriku (a podľa všetkého bolo chybné nastavené), teda že toto právo majú rôzne inštitúcie, aj súkromné spoločnosti. Vďaka tejto forme vzdelávania by si mali učelia z praxe osvojiť najnovšie poznatky, nové prístupy a výstupy, aby udržiavali krok so súčasným stavom poznania, ktorý sa v oblasti histórie za posledných 20 rokov veľmi zmenil. Nevidím vhodnejšie miesto na sprostredkovanie týchto inovácií ako vysokoškolské pracoviská, veď len ony majú oprávnenie odborne pripravovať budúcich učiteľov, ale tejto úlohy, pravdepodobne ako výhodnej zárobkovej možnosti, sa

zmocnili súkromné firmy a vyučujúcimi sú zrejme nezriedka ľudia, ktorí už vypadli z kolotoča vedeckého (historického) poznania.

Na záver príspevku chcem upozorniť ešte na dva podľa mňa dôležité body týkajúce sa jeho témy. V posledných mesiacoch sa často apeluje na posilnenie humanitného vzdelania. Pritom niektorí diskutéri stavajú proti sebe humanitné a prírodovedecké (technické) vzdelanie. Domnievam sa, že súčasťou reformy vysokého školstva by malo byť funkčné včlenenie humanitných reálií do prírodovedeckého vzdelávania (napr. dejiny vedných disciplín, základy filozofie) a naopak, prvkov prírodných vied a matematiky do humanitného vzdelania. Bez toho aj jeden, aj druhý typ vzdelávania zostanú jednonohé a naďalej budú plodiť mnoho sploštených a spoločensky nezriedka škodlivých typov osobností – chladných až bezcitných technokratov a voluntaristických manipulátorov.

V súčasnosti sa tiež neraz zdôrazňuje, aké dôležité sú predmety dejepis, občianska výchova a pod. ako nástroje oslabujúce extrémizmus. A volá sa po zvýšení ich dotácie vo vyučovaní. Bezpochyby, v prípade dejepisu, pri ktorom počet vyučovacích hodín v tomto desaťročí nepochopiteľne poklesol, je to opodstatnené. Avšak samotná kvantita nič nezmože, iba vďaka nej sa u školákov nezvýši ani kvalita obrazu minulosti, ani ich kritické myslenie či morálna úroveň. Kľúčovou je osobnosť učiteľa (učiteľského zboru, riaditeľa), jeho oduševnenie za predmet, empatia a vľúdnosť voči žiakom, schopnosť prebúdzat ich zvedavosť, motivovať ich, aby spontánne premýšľali a samostatne mysleli, aby hľadali hlbšie súvislosti a významy. To je však iba jedna stránka potenciálneho úspechu vo výchove. Druhou je schopnosť učiteľov viesť žiakov k hodnotám ľudskosti, prebúdzat ich svedomie, vštepovať im cnosti, napríklad obyčajnú slušnosť, zodpovednosť, úctu a sebaúctu, súcitiť so slabšími, učiť ich rozpoznávať dobro a zlo, pestovať rozličné formy solidarity. Bez tohto síce môže vzniknúť formálne vzdelaná osoba, ale duchovne chudobná a hodnotovo dezorientovaná, ktorá bude náchylná skôr prijímať a konať zlo než dobro, správať sa skôr sebecky ako altruisticky, myslieť skôr extrémisticky ako konsenzuálne.

Posledné štvrtstoročie našich dejín má veľa prívlastkov, nazýva sa aj zneužitou demokraciou. V súčasnosti klesá vo verejnej komunikácii podiel pamätníkov z roku 1989 a jej hlavné kľučky si už podávajú mladé generácie, ktoré začínajú razantnejšie nastoľovať potrebu zmien. Odborná verejnosť sa vehementne dovoľáva aj hĺbkových reforiem školstva a zdá sa, že tentoraz to berie vážnejšie aj politická moc. Veľa iných možností ani nemá, pretože vývin nielenže ju predbehol, ale vlastne dobehol celú našu spoločnosť. Slovensko stojí buď pred reformami školstva, ktorých obrysy momentálne vieme načrtnúť iba s ťažkosťami (zasa také jedinečné to nie je, veď existuje veľa krajín s kvalitným školstvom), alebo pred ďalšou fázou

morálneho úpadku, nekultúrnosti, ľahostajnosti voči prírode, devastácie ľudského života, čo tak výstižne symbolizujú niektorí verejne pranierovaní politici a s nimi previazaní veľkopodnikatelia.