

# Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie

RADIM ŠÍP

**Abstrakt:** Autor v textu dokládá skutečnost, že Dewey nebyl v Českém prostředí řádně pochopen, a tedy ani aplikován. To může vést k odmítnutí údajné „Deweyho pedagogiky“. Ve druhé části textu se autor věnuje epistemologické metarovině a kontinuu cílů a prostředků jako pozadí, které utváří pragmatistickou pedagogiku. V rámci tohoto pozadí se dotýká důležitého rozlišení na výuku vedenou prostřednictvím smysluplné činnosti (occupation) a výuku úzce zaměřenou na přípravu na zaměstnání (vocation). Ve třetí části představuje dva základní principy deweyovské pedagogiky – kontinuitu a interaktivní charakter zkušenosti a sociální kontrolu pedagogického procesu, která probíhá socializací a intelektualizací původních impulzů žáka. Na těchto principech autor dokládá, že Deweyho pedagogiku nemůžeme považovat za „pedocentrickou“. Pedocentrimus je zde ve vztahu k Deweyho dílu představen jako jeden z projevů ideologizace pedagogického diskurzu. Ve čtvrté části je poukázáno na to, jak byly Deweyho myšlenky ideologizovány již v americkém progresivistickém hnutí. V páté části autor upozorňuje na analogické tendence v českém pedagogickém diskurzu.

**Klíčová slova:** alternativní pedagogika, Dewey, kontinuum cílů a prostředků, kontinuita zkušenosti, pragmatistická pedagogika, sociální kontrola.

## 1. DEWEY A „ČESKÝ DEWEY“

Dílo Johna Deweyho patří k tomu nejzajímavějšímu, co by světová i česká pedagogika neměla minout. Přesto jej doma i ve světě známe ve většině případů pouze nominálně. *Pragmatistická pedagogika* je spíše souslovím, za nímž se skrývá povrchní znalost a velká zkresení. *Pragmatistická pedagogika* (k odlišení *pragmatistický* vs. *pragmatistický* viz konec části 1.2 níže) stále čeká na své skutečné objevení.

### 1.1 Cíl předkládané studie

V českém prostředí známe „českého (popř. slovenského) Deweyho“. To, s čím

se tedy setkáváme – především v textech pojednávajících o historii pedagogiky – nemá s Deweyem nebo s jeho dílem mnoho společného. Jedná se o pokřiveného dvojníka, jenž už měl dávno vymizet z vysokoškolských skript, jelikož jeho ideje jsou souborem naivních truismů pedagogického aktivismu. Situace se našťastí lepší. Velkou zásluhu na tom má F. Singule a jeho text *Americká pragmatistická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci* z počátku devadesátých let 20. století (Singule, 1991). Nadějí pro pedagogickou filozofii a pedagogiku jsou novější texty, které se objevily v rámci monografie *Mezi-válečná školská reforma v Československu,*



kde texty J. Koti (2015), M. Krankuse (2015) a především M. Strouhala (2015) přinášejí informace, jež mohou naše povědomí o pragmatistické pedagogice významně obohatit. Těmto autorům i editorům knihy (Pánková, Kasperová, Kasper) vděčíme za možnost, že Deweyho texty budou podrobně čteny a že širší veřejnost bude mít možnost shledat, jak velký panuje rozdíl mezi Deweyho pedagogickou filozofií a ideologií „českého (či slovenského) Deweyho“.

Slovo ideologie zde používám záměrně. Součástí každé ideologie je sice formalismus, jenž zjednodušuje (formalizuje) bohatost předkládaného systému myšlenek, nicméně tento formalismus je projevem širšího paradigmatického oslepení. Ideologie, o níž zde píšu, je zpravidla v tak silném rozporu s původním učením (v tomto případě s Deweyho myšlením), že jej zevnitř pokřivuje a přizpůsobuje vlastním potřebám. V našem případě se jedná o ideologii rané moderny – „nedokončené moderny“.<sup>1</sup> V dalších svých textech (Šíp, 2015, 2016) poukazují na šíří této ideologie i na to, jak se zmíněná ideologie promítá mimo jiné také do metodologie vědeckých disciplín (včetně pedagogiky), i do toho, jakým způsobem si přisvojujeme teorie. Proto bychom za nepochopením Deweyho filozofie neměli vidět zlou vůli či neochotu se jeho složitým myšlenkám věnovat hlouběji, ale spíše ideologickou jednostrannost, která je

součástí našeho myšlení a jejíž kořeny spočívají v pozitivismu a neopozitivismu, jež utvářely moderní pojetí vědy a vědeckosti.

Tento text posunuje kritické čtení a srovnávání Deweyho s „českým Deweyem“ ještě o kousek dále. Upozorňuji v něm na další podstatné aspekty Deweyho filozofie, a doplňuji tak v českém pedagogickém kontextu výjimečnou Strouhalovu stať *Deweyho epistemologie a pedagogika problému* (2015). Cílem celého textu není ani tak kritizovat pedagogickou praxi – John Dewey se do české pedagogické reality téměř nepromítl –, ale spíše ochránit Deweyho před budoucí kritikou pedagogických „realistů“, „esencialistů“ či „tradicionalistů“, pro něž jsou nesmysly podřazené pod značku „český (slovenský) Dewey“ příliš snadným terčem. Činím tak i s výhledem do budoucnosti, jelikož se dříve nebo později budeme muset k Deweyho myšlenkám s náležitou vážností vrátit.

## 1.2 Dewey a současný stav deweyovské pedagogické literatury v České republice

Vysokoškolská skripta a učebnice opisují jedna od druhé to, co se začalo v Československu psát o Deweyho myšlenkách ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Zde je nutno podotknout na omluvu tehdejších československých reformátorů, kteří byli s Deweyho myšlenkami ztotožňováni, že velká většina z nich znala jen torzo

<sup>1</sup> Deweyho nedávno znovunalezená kniha (a proto nezařazená do jeho sebraných spisů) velmi detailně definuje, v čem je naše moderní společnost „nedokončená“, proč bychom měli mluvit o „nedokončené moderně“ (srov. Dewey, 2012). Zmíněná monografie vznikala v období druhé světové války, přesto velmi připomíná podstatně mladší knihu B. Latoura *Nikdy sme neboli moderný* (Latour, 2003).

Deweyho textů.<sup>2</sup> Jejich americké pobyty se uskutečnily ve dvacátých letech a dříve,<sup>3</sup> proto nemohli znát texty, v nichž Dewey významně specifikoval své ideje. Ty sice formuloval již na konci 19. století,<sup>4</sup> ale k jejich plnému vyjádření se dostal až ve třicátých a čtyřicátých letech století.<sup>5</sup>

V tomto kontextu je pro nás významná analýza J. Koti, který ve svém textu *Václav Příhoda, Stanislav Vrána a údajný pragmatismus v pokusné měšťanské škole ve Zlíně* (2015) dokládá, že Příhoda a příhodovská reforma je s pragmatismem spojována neprávem. Upozorňuje na Příhodovu tendenci stavět pedagogiku na ideologii<sup>6</sup> a vyhýbat se jejímu propojení s filozofií (srov. s. 85–87, 93–94). S pragmatismem ho pojily pouze jeho studijní pobyty v USA

a studium u Deweyho. Jeho současníky, kteří pragmatismus nikdy řádně nestudovali, upoutala Příhodova energie a rozhodnost, jeho rozhodnutí stavět reformu na aktivních praktických postojích (s. 88) a také dvě parafráze Deweyho myšlenek, jichž se Příhoda dopustil ve své knize *Racionalizace školství* (srov. tamtéž, s. 86). To vše je vedlo k přesvědčení, že Příhoda a jeho následovníci jsou čeští pragmatisté. Koťa správně poznamenává, že „filozoficky je však zřejmě přesnější jej přiřadit k pozitivistům, kteří vyzvedávali fakta, aniž by kdy cítili potřebu projasnit, co vlastně vědecký fakt v širším slova smyslu je“ (s. 88).

Navíc na rozdíl od pragmatistů Příhoda nezastával netradiční, přesto podstatný vztah k náboženství. Sice docenil

<sup>2</sup> Například knihy *School and Society* z roku 1900 (Dewey, 1992, mw.1: 1–112) (česky *Škola a společnost*, 1904) a *Democracy and Education* z roku 1916 (Dewey, 1992, mw.9; česky *Demokracie a výchova*, 1932). (V tomto textu se odkazují na publikaci *Collected Works of John Dewey, 1882–1953*, která má vlastní celosvětově uznávaný standardizovaný systém referencí. V něm „mw“ znamená *middle works* – dílo středního období, v jiných případech: „em“ *early works* – díla raného období, „lw“ znamená *later works* – díla pozdního období, číslice po tečce číslo svazku, případně číselné rozmezí po dvojtečce stránkové určení. Protože typ odkazu je zcela odlišný od odkazů ostatních, nebudu dále v textu uvádět „Dewey, 1992“.)

<sup>3</sup> Například Václav Příhoda, jeden z hlavních vůdčích činitelů české „velké“ reformy, pobýval v USA v letech 1922–1924 a 1925–1926 (srov. Váňová, 1996, s. 15).

<sup>4</sup> V tomto kontextu viz především jeho text *The Reflex Arc Concept in Psychology* (ew.5: 96–110), který je dokladem významné transformace psychologie a potažmo pedagogiky od pozitivistických a mechanicky behaviorálních východisek k východiskům funkcionálním. Tato transformace je již založena na idejích, které postupně vykrystalizují do Deweyho ontologického a epistemologického konceptu zkušenosti jako „asubjektivní dynamické struktury interakcí mezi jedincem a jeho okolím“. Tyto interakce, které tvoří podstatu zkušenosti, **nejsou subjektivní**. Tím se Dewey odlišuje od tradiční empiristické (a pozitivistické) filozofie a psychologie i od většiny českých recipientů Deweyho díla.

<sup>5</sup> *How We Think. Revised edition* (1933 – lw.8: 105–352), *Art as Experience* (1934 – lw.10), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938 – lw.12), *Experience and Education* (1938 – lw.13: 1–62), *Knowing and the Known* (1949 – lw.16: 1–342) atd. S texty *How We Think* a *Logic: The Theory of Inquiry* pracuje ve svém textu M. Strouhal a propojuje je s francouzskou reflexí Deweyho díla (M. Meyer), popř. italskou (R. Frega je italským pragmatistou působícím dnes ve francouzském prostředí) (srov. Strouhal, 2015, s. 115–119).

<sup>6</sup> Zde je toto slovo užito v užším významu, než jak jej používám já v tomto textu a v textech dalších (viz výše v části 1.1).



Jamesovu<sup>7</sup> knihu *The Varieties of Religious Experience* (srov. Koťa, 2015, s. 86–87, pozn. 36), ovšem jeho vztah k celku světa, ke kosmu nebyl nesen náboženským postojem, jaký zaujímali James či Dewey (s. 86). U Deweyho byl náboženský aspekt jeho myšlení centrální pro pochopení jeho filozofie. Byl navázán na ideál žité demokracie. Demokracie pro něj tvořila úběžník, jenž stanovuje ideály vývoje lidstva jako celku.<sup>8</sup> S tímto úběžníkem byly propojeny hlavní kategorie jeho společenské filozofie – především kategorie *růstu* (*growth*): růstu a koordinace společné zkušenosti i růstu jedince jako aktivního člena dané komunity, jenž se projevuje svobodným a kreativním vrůstáním do zkušenosti společenství (k tomu srov. kapitolu *Dewey's Religious Proposal* in Eldridge, 1998, s. 126–169; a také 3.2 a 3.3 níže). Není proto překvapením, že růst je základem i pro jeho pedagogickou filozofii. Náboženský prvek obsažený v pragmatismu by si vyžádal samostatnou studii, protože náboženství má v americkém pragmatismu zcela neortodoxní, a přesto pro utváření demokracie podstatný rys. V českém prostředí není jednoduché tento rys vysvětlit, reflektovat a docenit, neboť naše pojetí náboženství se často pohybu-

je ve vylučující se opozici mezi barokním pobožnůstkářstvím a údajným ateismem.<sup>9</sup>

Všechny tyto faktory odsoudily Václava Příhodu a jeho následovníky k tomu, aby uvízli ve vodách pozitivismu a behaviorismu. Tedy v jednostrannostech, kterým se John Dewey snažil vyhnout. Dewey sice uznával důležitost exaktních výzkumů a prostředků, které k nim měly vést, podívoval se však nadšením pro příliš statické metody, které pedagogika přebírala z behavioristické a protokognitivistické psychologie. Například se podívoval nadšením pro metody určování IQ, které se ve třicátých a čtyřicátých letech 20. století dostávaly do módy. Prosazoval ohled na dynamický rozvoj schopností a obával se toho, že by se metody zjišťování IQ mohly stát překážkou jakéhokoli dalšího rozvoje žáků. Kdybychom to měli přeložit do dnešního slovníku, pak bychom ho mohli označit za představitele tzv. dynamického testování, kde samotný proces vývoje jednotlivce je podstatnější než dosažené hodnoty.

Podobně je tomu i s pozitivismem. Aniž by zlehčoval význam faktů pro náležitý pedagogický výkon, byl jedním z významných kritiků pozitivistického pojetí „vědeckého faktu“. To, co pozitivisti-

<sup>7</sup> William James byl vedle C. S. Peirce, J. Deweyho a G. H. Meada jedním ze čtyř hlavních zakladatelů pragmatismu.

<sup>8</sup> Je ale třeba ve vztahu k tendencím „vyvážet“ údajnou demokracii okamžitě dodat, že pro Deweyho nebyla americká demokracie dokončena a že z obou iráckých válek by měl pramalou radost podobně, jako měl pramalou radost z amerických imperiálních aktivit ve střední Americe během konce 19. a první poloviny 20. století. Měl za to, že je to nedemokratický projev ducha nedokončené, nemocné demokracie. O nedokončenosti moderny z širšího filozofického hlediska viz Dewey, 2012, pro sociální a politickou filozofii je možné se obrátit k jeho textům *The Public and Its Problems* (lw.2: 235–372) či *Liberalism and Social Action* (lw.11: 1–65).

<sup>9</sup> V tomto kontextu je vhodné vedle zmíněné Jamesovy knihy *The Varieties of Religious Experience* zmínit také Deweyho knihu *Common Faith* i s úvodem od M. R. Konvitzze (lw.9: ix–xxxii, 1–59).

smus považoval za výchozí zdroje svých zjištění (sensations, ideas), považoval Dewey za instrumentální schematizaci toho, co a jak člověk poznává (srov. pasáž z *The Logic of Judgments of Practice*: mw.8: 49–64). Přes všechny rozdíly jeho kritika překvapivě připomíná Husserlovu kritiku psychologismu a novověkého pojetí poznání obecně (srov. Husserl, 1996). Tento postoj je významně oddaloval od Herbart a jeho proponentů. Jestliže se Příhoda víceméně přiklonil k pozitivismu, musel se zákonitě odklonit od důsledné kritiky herbartismu, která byla součástí Deweyho pedagogiky, neboť Herbartův systém byl ve své podstatě založen na myšlenkách velmi podobných pozitivistické a neopozitivistické filozofie.

Ovšem právě Příhoda byl u nás spojen s pragmatismem. Dokonce i velký slovenský znalec pragmatismu Emil Višňovský má za to, že Dewey byl v Česko-Slovensku přijímán více jako pedagog než filozof, a Příhodu označuje za „nejdůležitějšího teoretika ovlivněného Deweyem“ (Višňovský, 2009, s. 238). Ani jedno tvrzení neodpovídá skutečnosti.<sup>10</sup> Dewey byl v česko-slovenském prostředí přijímán jako pedagog jenom proto, že téměř nikdo nedokázal ocenit hloubku jeho filozofie, na níž jeho pedagogika spočívala. Tedy nikdo Deweyho jako pedagoga fakticky nedocenil. Václav Příhoda nebyl pragmatistou, ale spíše behavioristou a pozitivistou. Zjevně i Višňovský podlehl narativu, který se v česko-slovenském

prostředí vytvořil ve třicátých letech 20. století během debat mezi „příhodovskou“ skupinou a jejími odpůrci kolem J. Uhra a O. Chlupa.

Tento narativ například neodlišuje Deweye a jeho následovníky. V předposlední části se zmíním o kritice, kterou Dewey věnoval progresivismu (hnutí, které se v USA zaštiťovalo jeho jménem s tím, že navazuje na ideje jím založené Laboratorní školy při Univerzitě v Chicagu), a také o kritice, již věnoval svému kolegovi z Kolumbijské univerzity W. H. Kilpatrickovi (propagátorovi „projektové metody“). Přesto v té lepší části české pedagogické literatury nalezneme Deweyho a jeho „následovníky“ pospolu jako reprezentanty progresivistického hnutí a americké alternativní pedagogiky (srov. Singule, 1991, s. 12–13; Jůva jr. & Jůva sr., 2003, s. 43–44; Kasper & Kasperová, 2008, s. 118–120).

V následujících dvou částech (2. a 3.) budu prezentovat některé z Deweyho důležitých východisek pedagogické filozofie, aby bylo zřejmé, v čem spočívá podstata pragmatistické pedagogiky. S tím také souvisí terminologické zpřesnění. Po vzoru svých kolegů pragmatistů Višňovského a Madzii se vzdávám českých slov *pragmatický* a *pragmatik*, zanechávám tyto pojmy lidem, kteří pragmatismus nikdy do hloubky nestudovali, a nahrazuji je neologismy: *pragmatistický* a *pragmatista*, jež budou dále vyjadřovat moji intenci, že mluvím o skutečném pragmatismu.

<sup>10</sup> I přes tyto zjevně chybné závěry patří Višňovského stať *John Dewey a pragmatizmus v Strednej Európe: Príklad bývalého Česko-Slovenska* (2009, s. 225–245) k tomu nejlepšímu, co o recepci pragmatismu v česko-slovenském prostoru u nás vyšlo.



## 2. PRAGMATISMUS – METAROVINA POZNÁNÍ, PROSTŘEDKY A CÍLE

Již několikrát zmíněný text Martina Strouhala (2015) mi nebyl znám během doby, kdy vznikaly první verze tohoto textu. Jeho stať mi v mnohém ulehčuje práci, protože následující řádky mohou být čteny jako doplnění těch témat, které Strouhal již explikoval. Předně upozorňuji na jeho analýzu, jež vysvětluje, jak Dewey rekonstruoval tradiční pojetí logiky jako „systematickou péči o reflexi“ a jako „experimentující aktivitu souzení“ (srov. s. 117–119). Vysvětluje pojem situace a praktického úsudku, jež tvoří centrální část Deweyho epistemologie (srov. s. 119–124).<sup>11</sup> A konečně, jak se tato ontologická a epistemologická východiska promítají do psychologie a pedagogiky, se zvláštním ohledem na projektovou výuku (srov. s. 125–130). Všechny tyto pasáže mi významně usnadňují práci a já se mohu věnovat některým detailnějším aspektům Deweyho pragmatistické pedagogiky (viz část 3 níže). Přesto začneme ještě některými dalšími aspekty Deweyho epistemologie: Metarovina poznání, struktura *a priori* / *a posteriori*, kontinuita cílů a prostředků a zvládání problémové (výukové) situace.

### 2.1 Metarovina poznání

Co bylo v tradiční výchově potlačeno (procesy zkoumání), je v pragmatistické pedagogice zvýrazněno. Pragmatistická alternativa spočívá v tom, že se zaměřila na procesy, které jak na úrovni pedagogického působení učitele, tak na úrovni žákovské aktivity zastupují a vyjadřují vědecké postupy poznání.<sup>12</sup> Hlavním odkazem pragmatismu je tedy přesvědčení, že nejsme schopni zcela pochopit, kam směřuje společenský vývoj a jaké potřeby bude muset společnost v příštích padesáti sto letech akcentovat. To však pragmatismus neodsuzuje ke skepticizmu či defetismu. Přesouvá svoji pozornost na samotné procesy poznávání, a tak otázku poznávání vyzdvihuje z předmětné roviny na metarovinu, z roviny hledání pravd na rovinu hledání náležitých principů samotného zkoumání. Proto se pragmatismus na rovině epistemologické vymkl z horizontu většiny filozofických přístupů první poloviny 20. století a v tomto úsilí je srovnatelný snad pouze s fenomenologií, která se z jiných východisek pokoušela o podobný podnik.

To, co organizuje a vnitřně vyztužuje zkoumání, je neustálé poměřování cílů

<sup>11</sup> K tomu srov. také 3. část jiného mého textu (Šíp, 2015).

<sup>12</sup> Slova „věda“ a „vědecký“ mohou být v tomto kontextu matoucí. Dewey je používal velmi často a byly pro něj významným faktorem při budování jeho filozofie a pedagogiky. Nicméně vědeckost je dnes často ztotožněna s tím, co P. Fairfield v knize *Education After Dewey* pojmenoval „novým pozitivismem“ či „firemnickým scientismem“. Proto je dnes Dewey mnoha „znalců“ kritizován za „scientismus“. Taková kritika spíše svědčí o neznalosti Deweyho myšlenek a doby jeho působení. Fairfieldova kniha je cele věnována Deweyho pedagogice, proto stojí za to si přečíst právě v této práci, co měl Dewey na mysli slovy „věda“ a „vědecký“ (srov. Fairfield, 2009, s. 19–27). Zde jenom poznamenejme, že Deweyho pojetí vědy bylo podstatně širší – zahrnuje i umění, hodnoty a morálku, aniž by ztratilo cokoli významného z toho, co dělá moderní vědu vědou. Věda je pro Deweyho disciplinovaným zkoumáním světa, které vede k rozšiřování a kontinuitě zkušenosti (k tomu viz níže v textu).

s prostředky. Prostředky, které jsou nutné k dosažení cílů, jsou vnitřní definicí a určením cíle samotného. Cíle a prostředky jsou charakteristické vzájemnou provázaností – kontinuitou (či reciprocitou, jak to v tomto případě Dewey nazýval). To znamená, že cíl a prostředky k sobě nestojí v binární opozici, ale jsou spolu vnitřně provázané – jsou pracovními pojmy, jejichž obsah se přiměřeně mění ve vztahu k proměňující se situaci (např. k měnícímu se věku žáka, k měnícímu se vývoji kognitivního aparátu, k měnícímu se bio-sociálnímu prostředí).

Proto Dewey chápe cíle jako cíle dočasné – na další úrovni poznání se mohou stát prostředky pro dosažení cílů dalších. Z toho důvodu Dewey vymýšlí neologismus „cíl ve výhledu“ (*end-in-view*).<sup>13</sup> Tento *terminus technicus* a jeho sěžejní význam pro pedagogickou filozofii lze doložit již v Deweyho textech z počátku století, např. ve *School and Society* (srov. mw.1: 11).<sup>14</sup> Jenom na základě zaměření našeho zkoumání, jenom v určitém výhledu, jsme část předjímané reality schopni odlišit od zbytku dalších možností jak realitu chápat. A pouze díky takové fokusaci jsme schopni určit cíl. Naučit dítě číst a psát je velmi podstatné, aby mohlo urychlit svůj proces socializace a edukace. Bylo by však neinteligentní vytyčit si jako cíl naučit dítě číst a psát, jestliže bychom žili ve světě, v němž by následně tyto dovednosti nemohly být použity k podstatně

důležitější úloze v procesu vzdělání a výchovy – *k rozšiřování a organizování zkušenosti*. Takový cíl by byl jen zbytečným výdejem energie a času.

## 2.2 Cíle jako dynamická struktura biologického a kulturního *a priori* / *a posteriori*

Toto kontinuum cílů prostředků je také spojeno s Deweyho hlavním epistemologickým postulátem: Cíle jako takové *nejsou předem dány* ve struktuře existence či ve struktuře skutečnosti (srov. např. lw.1: 120–121). Cíl naučit člověka číst je dán vnitřní potřebou žít a jednat v daném okolí. Dovednost číst je vedle mnoha dalších schopností a dovedností od určitého stupně organizování zkušenosti (od určitého stupně fylo- i onto-genetického vývoje člověka) jen těžko nahraditelná. Tento cíl povstává s člověkem a s úrovní jeho vývoje. Tedy cíle jsou vytyčitelné a artikulovatelné jen na základě biologického a kulturního *a priori* / *a posteriori*.

Zde je nutné vložit vysvětlující poznámku k problematice *a priori*, které je z jiného pohledu vnímáno jako *a posteriori*. Apriorní znalostí na rozdíl od znalosti aposteriorní se mívá znalost, kterou jakékoli jednotlivé individuum má před vši individuální zkušeností. Odlišení *a priori* / *a posteriori* uvedl do filozofie Kant, aby prostřednictvím tzv. syntetického *a priori* dokázal vysvětlit jednotu našeho myšlení

<sup>13</sup> Emil Višňovský překládá *end-in-view* jako „výhledový cíl“ (srov. např. 2009, s. 101). V jeho knize *Štúdie o pragmatizme a neopragmatizme* čtenář může na malém prostoru najít kvalitně zpracované texty o Deweyho racionalitě a modelu zkoumání (2009, s. 92–115).

<sup>14</sup> *School and Society* (*Škola a společnost*) byla poprvé vydána v roce 1900.



a schopnosti zpracovávat mnohost smyslového názoru do uspořádaného celku možné zkušenosti (srov. Kant, 2001, především s. 100–127). Vlivem důsledného uplatnění evolucionismu a s přibývajícimi fyziologicko-neurologickými výzkumy mnozí epistemologové, biologové, etiologové toto odlišení zpochybnily. Tím, že promítly do této problematiky genetickou plasticitu, adaptační mechanismus jedinců jako druhu a historii těchto adaptací, začali vnímat *a priori* jako fylogenetické *a posteriori*, které se z ontogenetického hlediska zdá být apriorní. Tuto myšlenku již v roce 1941 zformuloval Konrád Lorenz (viz Lorenz, 1982), jenž měl za to, že tělesné, psychické a duchovní uspořádání jsou fixovány geny a specificky lidskou plasticitou epigenetické informace a člověk je získal jako druh v historii svých biologických adaptací. Z evolučního hlediska jsou tyto vlastnosti získány *a posteriori*, ovšem z hlediska jedince či několika generací jsou tato východiska a možnosti předem daná a zdají se být apriorní.

S oprávněním lze dnes k biologické fylogenezi přidat i kulturní fylogenezi, a tedy i kulturní *a priori* / *a posteriori*.<sup>15</sup> Kulturním *a priori* / *a posteriori* jsou míněny všechny informace, dovednosti a struktury jednání, které člověk získal skrze kulturní transmissi. Způsoby poznání, jeho techniky, logické vztahy

a inference, umělecké postupy, technické a technologické způsoby jednání – např. obdělávání půdy, způsoby zpracovávání kovů, technika psaní a čtení, zápis čísel do tabulek a nekonečně mnoho dalších záležitostí. To vše je pro současnou replikaci a vývoj společností stejně důležité jako genetické informace a je to výtěžek vývoje lidského druhu během tisíců let, výtěžek, který se ve vztahu ke své úspěšnosti přenáší z generace na generaci a z kultury na kulturu. Tato bio-kulturní adaptace a transmise výsledků tak vytváří hranice, v nichž se odvíjejí možnosti každého lidského jedince. Tento pohled také vysvětluje, proč si pragmatistická pedagogika váží velkého historického nákladu tradice, na němž rozvoj každého jednotlivce spočívá, aniž by se uchýlila k pedagogickému konzervatismu a tradičionalismu.

### 2.3 Kontinuum cílů a prostředků a smysluplná činnorodá aktivita

Jestliže se nyní vrátíme k problematice cílů, může nám být daleko zřejmější, co jsem měl na mysli, když jsem výše napsal, že cíle jsou vytyčitelné a artikulovatelné jedině na základě fylogenetického a kulturního *a priori* / *a posteriori*. Tyto (z hlediska jednotlivce nebo několika generací) apriorní hranice a omezení vytvářejí základní vyme-

<sup>15</sup> Ani tato myšlenka není Lorenzovi vzdálena (srov. Lorenz, 1997, především s. 19–55), podobně jako všem, kteří v dnešní moderní evoluční biologii překračují omezený a ve své podstatě mechanistický neodarwinismus, který spatřoval hlubokou propast mezi genetickou informací a epigenetickou informací a který pracoval s dnes již neudržitelnou myšlenkou, že nelze přenášet informaci ze somatických buněk na buňky zárodečné, byť tyto mechanismy jsou daleko složitější, než jak si je představoval klasický lamarckismus (srov. Oyoma, 2000; Jablonka & Lamb, 2005; Steele, Lindley & Blanden, 1998).



zení cílů. Na pozadí základních vymezení a na pozadí dalších faktorů, jakými jsou především současné potřeby osob a předjímané důsledky, ke kterým naplnění cílů povede, mohou být cíle stanoveny a zároveň hodnoceny. Hodnota cílů je dána sítí interakcí mezi jednajícím a jeho prostředím – a to tak, že tato síť určuje prostředky, které je nutné vynaložit na dosažení vybraných cílů. Důsledky dosažení cílů (energická a časová náročnost, zásah do záležitostí druhých, vytváření stability/lability vztahu mezi jednajícím a prostředím atd.) se stávají tím, co cíl hodnotí. Cíle se takto vytyčují zevnitř života jednotlivce a jeho společenství a zvnějšku danou situací, v níž se dosahování cílů bude odehrávat. Proto cíl nemůže být stanoven svrchu – ať už z nějaké transcendentální či morální pozice, nebo „od zeleného stolu“ teoretiků odtržených od praktického jednání.

Jestliže chceme dítě ve vývojové fázi konkrétního myšlení naučit abstraktním myšlenkovým procesům, protože jsme si tuto dovednost zvolili jako cíl, pak přestože je to cíl za jiných okolností hodný dosažení, stává se v tomto stadiu vývoje dítěte zcela bezcenným. Nejenže jsou výdaje na jeho dosažení příliš veliké, ale navíc může zároveň dojít k nevyčísitelným pedagogickým ztrátám – především k tomu, že dítě pod tlakem frustrace získá dlou-

hotrvající odpor k učení. Důsledky, které vyplývají z uplatnění prostředků nutných k dosažení cíle, nám napovídají, že tento postup je nesmyslný.

Vrátíme-li se na chvíli k pedagogickým příkladům, můžeme si to dokumentovat následovně: Pro bohatý vývoj lidského jedince je naprosto stěžejní, aby si osvojl schopnost abstraktního a logického myšlení.<sup>16</sup> Jestliže je však dítě před stadiem abstraktního myšlení, je vhodnější, abychom se soustředili na rozvoj myšlení konkrétního. Proto je podle Deweyho v tomto období vhodné se koncentrovat na přítomňování kulturního kontextu světa kolem nás ve styku s konkrétními materiály. Manipulace s materiály totiž dokáže u dětí rozvíjet povědomí o sociální podstatě práce, výroby i zkoumání, přičemž posiluje společnou kooperaci (srov. mw.1: 9–12). Na druhou stranu ale nepřekračuje schopnosti dětí, které jsou významně strukturovány fází jejich kognitivního vývoje. Dítě se tímto způsobem učí mimo jiné i proto, aby v pozdějším věku bylo schopno převést nabyté poznatky na vyšší rovinu abstrakce a aby bylo schopno vidět v konkrétních materiálech a postupech obecné vzory lidského jednání a jejich logiku.

Údajní znalci Deweyho díla často interpretují jeho texty, aniž by brali v úvahu

<sup>16</sup> Logika však pro pragmatisty není formálním systémem, který v silném či slabém smyslu slova odráží zákonitosti přírody kolem nás. Logika není apriorně vetknána do textury bytí, do struktury skutečnosti. Je jedním z nejvýznamnějších kulturních *a priori* / *a posteriori* (k tomuto vztahu viz pasáže výše), které se dlouhodobě vyvíjely a osvědčily jako nástroje lidského zkoumání. Mark Johnson svoji analýzu pragmatistického pojetí logiky uzavírá slovy: „Tzv. normy logických úsudků jsou pouze naše vzory myšlení, které jsme odhalili, když nám úspěšně sloužily v předcházejících zkoumáních, a jsou vždy relativní k jistým hodnotám, záměrům a typům situací“ (Johnson, 2008, s. 109). K tomu opět viz pasáž ze Strouhalovy statě o funkci a charakteru logiky jako „systematické péče o souzení“ (2015, s. 114–119).



hierarchii cílů a jejich neustálé funkcionální poměřování s potenciálními důsledky, které nastanou po jejich dosažení. Jestliže podle Deweyho chceme dítě něco naučit, musíme tak činit skrze smysluplnou aktivitu, v níž leží zhuštěný historický proces poznání generací lidí. Výše zmínění „znalci“ kritizují tento přístup, protože nepochopili, co je smysluplná činnost (occupation). Tradicionalisté tento přístup kritizují proto, že si děti údajně pouze „hrají“ a nejsou vedeni k potřebným obsahům vzdělávání klasickou výukou, zatímco utilitaristé jej kritizují proto, že se nejedná o „povinnost“ přípravu na budoucí zaměstnání (vocation).<sup>17</sup> Tyto výtky se neustále opakují, přestože na ně Dewey odpovídal již ve svém prvním větším spise o pedagogice *School and Society*:

„... Z pohledu pedagogiky ... [využití výše zmíněných metod výuky] neznamená pouze praktické nástroje a způsoby rutinního zapojení, dosažení lepších technických schopností jako kuchař, švadlena, tesař, ale stávají se centry vědeckého vhledu do podstaty materiálů a procesů, východisky, z nichž by děti měly být vedeny k uvědomění si historického vývoje člověka...“ (mw.1: 13, zvýraznění R.Š.)

Poté následuje známá, často citovaná (bohužel většinou z kontextu vytržená) pasáž o výuce šití a tkání, kterou Dewey v originále zakončuje:

„... Činnost aktivita [occupations] nabízí dítěti skutečný motiv, poskytuje mu zkušenost z první ruky a uvádí ho do kontaktu s různými podobami reality. To vše mu nabízí, ale navíc je osvobozuje tak, že mu tuto realitu překládá do reálných historických a sociálních souvislostí a tomu odpovídajících vědeckých hodnot. S tím, jak dětská mysl narůstá ve svých schopnostech a poznacích, přestává být tato činnost pouze příjemná, a stává se více a více prostředkem, nástrojem, orgánem porozumění – a tím je transformována...“ (mw.1: 15)

Výuka prostřednictvím činností (occupation), prostřednictvím zkoumání konkrétních materiálů rozvíjí schopnosti, jež jsou přiměřené kognitivním a dalším mentálním schopnostem dětí daného věku, ale přitom připravují žáky na přechod k vyšším stadiím myšlení, neboť je vedou k uvědomění si souvislostí použitých materiálů s postupy jejich zpracování, ty zase s podmínkami vývoje lidských společností atd.<sup>18</sup> Cíl dosáhnout

<sup>17</sup> Tato výtku prozrazuje hlubokou neznalost Deweyho díla. Ten již v roce 1913 psal o nebezpečí edukace vedené úzkou vazbou na konkrétní profesi. Dewey sice psal o nutnosti „vzdělávání v souladu s industriálním věkem“ (v originále „industrial education“), ovšem tím měl na mysli, že se výuka musí přizpůsobit potřebám moderní doby a musí se zbavit představ, které byly vázány na náboženský a romantický idealismus tehdejší americké společnosti. Tento sociálně-politický kontext není v Evropě náležitě akcentován, a proto dochází k nedorozuměním. Dewey již v roce 1913 píše kritický text *Some Dangers in the Present Movement For Industrial Education* (mw.7: 98–104), kde upozorňuje na možnost fatálního selhání pedagogiky, jestliže bude vzdělávání úzce orientovat k přípravě na konkrétní zaměstnání. Proto odlišil pedagogiku vedenou prostřednictvím smysluplné činnosti („smysluplná činnost aktivita“ je pokus přeložit novým způsobem slovo *occupation* tak, aby nevedlo k nedorozumění) od pedagogiky úzce orientované na nějakou konkrétní profesi (*vocation*). Zmíněný Deweyho text je aktuální i dnes.

<sup>18</sup> K tomu srov. celou pasáž (mw.1: 12–15).

u žáků schopnosti abstraktního myšlení byl prozatím odsunut do pozadí a byl nahrazen cílem alternativním, k jehož naplnění mohli žáci využít více ze svých vlastních schopností a kognitivních zdrojů, ale zároveň posílili bázi, která ulehčí v následujících krocích jejich přechod k cíli původnímu – ke zvládnutí abstraktního myšlení.

## 2.4 Edukace jako zmocnění prostřednictvím zvládnání situace

Cílem vzdělání není tedy nacházení věčných pravd, které jsou nutně zapsány v textuře světa, ale zmocnění jednotlivce k tomu, aby byl schopen v proměnlivé skutečnosti reagovat co nejinteligentněji, aby byl schopen řešit proměnlivé situace, jimiž prochází a jež modelují jeho život. Pravdy jsou proměnlivé nástroje našeho jednání, které vedou k jeho kultivaci. Mají svoji jistou stálost, nejsou chaotické, protože náš svět není chaotický. (Chaotickými „pravdami“ se vyznačují lidé nezvdělání nebo duševně nemocní.)<sup>19</sup> To však neznamená, že pravdy jsou navěky zkamenělé nástroje, které stačí transmisivně přenést z hlav vědoucích do hlav žáků. Inteligenci se zde proto míní schopnost řešit problematické situace, tedy situace,

v nichž dochází k výkyvům rovnováhy mezi lidmi a jejich bio-sociálním prostředím, neboť problematickost situace více či méně narušuje dosavadní výkon života.<sup>20</sup> Výuková situace je vlastní prostředek edukačního procesu. Jedná se o situaci, která *de facto* modeluje životní problematickou situaci způsobem, jenž obsah této situace didakticky transformuje do edukativně „redukované“ podoby. Takto redukováný obsah je dítě schopno pochopit a následně analogicky využít na situaci výchozí a v situacích dalších, podobných výchozí i modelové situaci.

Co se však nemění, je ideál nacházení účinné rovnováhy mezi starým a novým, mezi tradicí a změnou – tedy ideál způsobu, jak řešit problémovou situaci. Takové jednání je sice relativní, ale není libovolné a je vždy vedeno situací, typem její problematickosti a prostředky k jejímu řešení. Je vedeno stavem a možnostmi dané situace – tedy stavem a možnostmi jednáčícího a poznávajícího stejně jako stavem a možnostmi aktuálního prostředí. Svět, v němž žijeme, není neměnný, a proto neexistuje neměnná podoba člověka a jeho edukace. Přesto zde zůstává něco méně proměnlivého – vědecky<sup>21</sup> podložené jednání člověka, které spočívá na funkcionálním poměrování cílů a prostředků.

<sup>19</sup> K úzké vazbě mezi vzděláním a nemocí viz pasáže níže v tomto textu.

<sup>20</sup> Tento důraz na vtaž mezi poznávajícími a jejich okolím můžeme sledovat u všech čtyř otců-zakladatelů pragmatismu (Peirce, James, Mead, Dewey). My si jej vzhledem k našemu tématu dokumentujeme na postupně se vyvíjející Deweyho epistemologii, která se nejvíce blíží výše předložené formulaci, neboť to byl právě Dewey, kdo tuto experimentální epistemologii artikuloval prostřednictvím pojmů „situace“, „zřetelná situace“ (determined situation) a „řešení situace“. K tomu viz především Deweyho texty *How We Think* (Revised Edition, lw.8: 105–352) a *Logic: The Theory of Inquiry* (lw.12), nebo Strouhalovu stať (2015, s. 119–124).

<sup>21</sup> K významu slova věda srov. pozn. č. 5.



### 3. ČESKÁ RECEPCE PRAGMATISMU – PROJEVY NEPOROZUMĚNÍ DEWEY- HO MYŠLENKÁM

#### 3.1 Umístění dítěte do centra pedagogického působení

„Pedocentrismus“<sup>22</sup> je v české pedagogické literatuře hojně užíván, popřípadě je jeho obsah pokrýván dalšími obraty např. „žák/dítě je centrum pedagogického procesu“. Dnes se v každé sekundární literatuře zabývající se pedagogikou, popř. alternativní pedagogikou, dočteme, že od počátku 20. století můžeme mluvit o „pedocentrickém obratu“ v pohledu na vztah mezi učitelem a žákem a tento obrat je přímo či nepřímo spojován také s Deweyem.<sup>23</sup>

Během studia Deweyho pedagogických textů jsem nikde nenarazil na žádnou jeho formulaci, jež by se blížila sloganu „pedocentrismus“.<sup>24</sup> Dewey na mnoha místech svého díla zdůrazňuje, že učitel musí vycházet z impulzů a tužeb žáků. Ty utvářejí energii, jež je potřeba využít v edukační situaci, aby mohli

být žáci náležitě vzděláváni – aby jejich zkušenost mohla být formována, zcelována a socializována. To však na učitele nakládá velmi nepříjemnou povinnost propojovat žákovy impulzy a tužby s takovými obsahy a v takovém jejich sledu, aby formování a scelování zkušenosti mohlo úspěšně proběhnout.

#### 3.2 Kritéria zkušenosti – kon- tinuální růst zkušenosti nebo rozpolcená osobnost

Pro Deweyho jsou hlavními principy edukace „kontinuita“ a „interakce“ zkušenosti (srov. především kapitulu *Criteria of Experience* v *Experience and Education* – lw.13: 17– 31).<sup>25</sup> Zkušenost vzniká tak, že jedinec interaguje se svým blízkým i vzdáleným okolím. Zkušenost **není subjektivní**, vzniká tím, že jedinec a okolí interagují a navzájem se proměňují. Okolí proniká do poznávajícího a poznávající reaguje a jedná novým způsobem, v pozitivním případě způsobem přiměřenější situaci. Prostupují se a ani „první část“ situace (jedinec), ani její „část druhá“ (naturální a sociální okolí)

<sup>22</sup> V anglosaské literatuře se používá pojem „child-centered education“, používal se tedy i v progresivistickém hnutí, od něhož se Dewey distancoval. Tento termín je v českém prostředí pokrýván sousovlím „pedocentrismus“.

<sup>23</sup> V *Dějínách pedagogiky* (Kasper & Kaperová, 2008) je pedocentrismus uveden jako první a základní charakteristika reformní pedagogiky (s. 113). O několik stránek dále je mezi reformní pedagogy zařazen i John Dewey (s. 118–127). Jsem si jist, že směřovat reformní pedagogiku s pedocentristem je hluboké neporozumění, spojovat pedocentrismus s Johnem Deweyem je naprostým míjením s jeho filozofií i pedagogikou.

<sup>24</sup> Pokud Dewey musí jednoslovně charakterizovat svůj pedagogický systém (a činí tak vždy spíše s rozpaky), používá termín „proces-centered education“ (edukace zaměřená na proces).

<sup>25</sup> M. Krankus ve výše zmiňovaném textu poskytuje podobný pohled na stejnou knihu jako já v této části (srov. Krankus, 2015).



nezůstávají stejné.<sup>26</sup> Kontinuita znamená, že zkušenost není rozdělena a jedinec (žák) je schopen propojovat a strukturovat stále nové oblasti zkušenosti svého poznání a jednání. Toto propojování je naprosto stěžejní, protože mimo jiné znamená, že v propojené zkušenosti se člověk stává součástí sociální/komunální zkušenosti a díky tomu rozumí situaci, v níž se nachází, a je schopen náležitě jednat.

Ve své podstatě žádná situace není zcela individuální. I ta nejintimnější z nich je ponořena do světa významů, které se odhalují pouze v interakci. Jak jedinec prochází jednou situací do druhé, využívá materiál minulé zkušenosti na tvarování zkušenosti budoucí. Jeho svět se buď rozšiřuje – jeho obzory jsou větší a spojitě –, nebo se naopak smršťuje – je uzavřen v oddělených situacích a není schopen přejít do dalších a propojovat jejich význam. Tím se omezuje i celková struktura smyslu. Utvářejí se tak „mrtvá místa“ (dead places – srov. lw.13: 21). V ideálním případě by „mrtvá místa“ zkušenosti neměla existovat, ve skutečnosti náležitá edukace tato místa eliminuje na co nejmenší míru.

„... To, co se [člověk] na rovině poznatků a dovedností naučil v jedné situaci, stává se jeho nástrojem porozumění, které mu umožní jednat efektivněji v situa-

cích, které následují. Tento proces probíhá dál a dál, dokud život a učení pokračují. Pokud nepokračují, zkušenost se stává chaotickou, protože faktory jedince, které vstupují do utváření zkušenosti, jsou rozštěpeny. Rozdělený svět, tedy svět, jehož části a aspekty navzájem nedrží pohromadě, jsou jak znakem, tak projevem rozpolcené osobnosti. Jakmile toto rozštěpení dosáhne určitého bodu, říkáme o takovém člověku, že je duševně chorý. Na druhou stranu plně integrovaná osobnost existuje pouze tehdy, když po sobě jdoucí zkušenosti jsou integrovány jedna do druhé...“ (lw.13: 25–26)

Z „mrtvých míst“ neexistuje snadná cesta k druhým a člověk zůstává uzavřen ve svém izolovaném světě. Jeho porozumění světu a sobě v této situaci je destruováno tím, že jeho zkušenost není kontinuální. Jestliže tato „mrtvá“, oddělená místa nabudou určitého rozsahu, dotyčný člověk není pouze nevzdělaný a bezmocný, ale zároveň nemocný.

### 3.3 Sociální kontrola jako osvobození – intelektualizování tužeb

Zmíněná kritéria (kontinuita a interakce) také vyjasňují to, jaké funkce musí plnit učitel v edukačním procesu. Jeho

<sup>26</sup> Jinými slovy neexistuje zde tzv. epistemologická propast mezi subjektem a objektem poznání či edukačního procesu. Subjekt a objekt jsou ve své podstatě weberovské ideální typy, které věda či potažmo pedagogika používá, aby byly schopny jednodušeji teoreticky uchopit realitu. V realitě však tyto typy neexistují – srov. Weberovu diskusi o ideálních typech (1998, především s. 38–63). Právě v tom, že si to raně moderní věda podobně jako raně moderní teorie edukace neuvědomovaly, spočívalo jejich vědecké selhání. Jedná se o podstatnou myšlenku, bez jejíhož náležitého pochopení nebude možné porozumět jak Dewyho filozofii obecně, tak jeho pedagogické filozofii zvlášť. Tomuto tématu jsme se věnovali v jiných textech (srov. např. Šíp & Švec, 2013; Šíp, 2014).



hlavním cílem je sledovat impulzy a tužby dítěte, protože ty jsou stopou kvality a dosažené úrovně jeho současné zkušenosti, včleňovat je do širší zkušenosti komunity a proměňovat je způsobem, aby žák mohl stále více integrovat sociální zkušenosti své společnosti do zkušenosti vlastní, a tak sebe socializovat. V kapitole *Sociální kontrola (Experience and Education, lw.13: 31–38)* Dewey rekonstruuje pojmy svoboda a sociální kontrola. Ukazuje, že pokud se zbavíme ideologických brýlí, pak svoboda nevylučuje sociální kontrolu. Naopak inteligentně prováděná sociální kontrola pomáhá jedinci nabývat svobody tím, že jej učí porozumět světu kolem sebe, a tak utvářet stále širší zkušenost. Poznává, že slabost sociální kontroly v progresivistických školách, které tímto textem kritizoval, nepramení primárně z výjimečných případů žáků, kteří svým chováním zcela narušují edukační proces (např. z jednání žáků se specifickými potřebami či žáků ze sociálně vyloučených oblastí), nýbrž z toho, že výuka není dostatečně promyšlená a připravená. Náležitě připravená a organizovaná výuka vede ze své podstaty k sociální kontrole průběhu učení (srov. lw.13: 35–36).

Nutnou podmínkou je samozřejmě to, aby učitel neztratil ze zřetele impulzy a tužby žáků, ale přitom aby je směřoval, kanalizoval a transformoval takovým způsobem, že se tyto impulzy socializují, začleňují do komunální zkušenosti společnosti a zmocňují žáka k porozumění světu kolem sebe. Podmínkou takového směřování je to, jakým způsobem učitel transformuje impulzy a tužby v záměr (*purpose*).

Záměr je cíl ve výhledu (*end-in-view*), který je dán tím, že impulzům a tužbám jsou přiřazeny náležité důsledky, které nastanou, jestliže by žák jednal na základě impulzů a tužeb. Tak se tyto impulzy proměňují, umožňují žáku stavět se k situaci inteligentně, protože má po ruce prostředky, jak uchopit *význam* celé situace. Žák je tímto osvobozován z nejasnosti impulzivního života, je schopen nad situací přemýšlet, řešit ji a výsledek zařazovat do struktury zkušenosti. Ale i v této fázi existuje reciprocita.

„... Intelektualizované očekávání, které pracuje s důsledky, musí být promíseno s tužbami a impulzy dítěte, aby dosáhlo síly pohybu. Tak očekávání dává směr tomu, co by jinak bylo slepé, zatímco tužba dává myšlení podnět a intenzitu. Myšlenka se pak stává plánem, který strukturuje aktivitu, jež je vykonávána...“ (lw.13: 45)

Je-li zde nějaké „centrum“ práce učitele, pak je to formování záměru. Na rozdíl od tradičního přístupu k výuce je v pragmatistické perspektivě ideálem učitel, který se nesnaží předávat tradici předem dané a ověřené obsahy. Vychází z impulzů a tužeb dítěte, ale intelektualizuje je tak, aby dítěti umožnil samostatně myslet, konstruovat si obsahy tím způsobem, že propojuje vlastní zkušenost se zkušeností ostatních. Sociální (komunální) zkušenost je ukryta v artefaktech okolního sociálního světa a v postupech, jak s nimi lidé běžně nakládají, jak je vyrábějí či jak jim rozumí (umění počítat v sobě zahrnuje potřebu člověka pořádat svou zkušenost pomocí idealizovaných procesů matematiky – což je jeden z nejvýznamnějších

artefaktů *homo sapiens sapiens* – atp.). Socializace zkušenosti probíhá rekonstruováním obsahů výuky ve zkušenosti žáka. Proto konstruktivistický princip výuky je v pragmatistické pedagogice (stejně jako pragmatistické epistemologii) inherentně přítomen. Ale tento konstruktivismus se neodehrává v individuálním prostoru hlavy žáka, je sociální ze své podstaty, neboť záměr „roste a nabírá své podoby prostřednictvím sociální inteligence“ (lw.13: 47). Hlavním kritériem správnosti postupu pragmatisticky orientovaného učitele je ohled na propojenost žákovy zkušenosti, objektů a procesů, které ve své zkušenosti rekonstruoval. „Propojenost růstu [zkušenosti] musí být jeho [učitelovo] hlavním příkázáním“ (srov. celou pasáž – lw.13: 50–51).

### 3.4 Dynamické aspekty výukové situace, nikoli dvě centra

Právě jsme si představili strukturu hlavních principů pragmatistické pedagogiky i toho, jaké nároky jsou v ní kladeny na učitele. V „deweyovské“ a obecně v „alternativní“ pedagogice se operuje pojmem „pedocentrismus“. Co však ve skutečnosti „pedocentrismus“ znamená? A skutečně je podstatou pragmatistické pedagogiky? Popis tohoto přístupu je tak vágní a nejasný, že se nakonec stává spíše heslem využívaným v kurikulárních dokumentech a ve zprávách pro Českou školní inspekci. To na druhou stranu vy-

volává konzervativní protireakce, které jsou stejně necitlivé a proviňují se stejnou jednostranností jako výše zmíněný pedagogický naivismus „alternativistů“. Taková protireakce se například může projevat tím, že Ellen Keyová – autorka monografie *The Century of the Child* (viz Key, 1909) – je deklasována na pouhou „novinářku, která napsala popularizující knihu a která nebyla dostatečnou odbornicí na pedagogickou problematiku“. <sup>27</sup> Toto opovržení je projevem myšlení „buď/anebo“, neboť opomíjí významné skutečnosti. Zaprvé okolnosti a dobu, za kterých zmíněná kniha vznikala, a zadruhé fakt, že sama Keyová 23 let učila a během té doby napsala několik odborně zajímavých a dobře vyargumentovaných textů, v nichž analyzovala a kritizovala tehdejší školství, primárně ve Švédsku, ale ve své podstatě také v Evropě a v USA (srov. Lengborn, 1993).

Slogan „pedocentrický přístup“ nám podsouvá, že podle „Deweyho“ jsou zde dvě centra pedagogického procesu a že podle toho, k jakému centru se pedagog ve své teorii přikloní, stává se buď tradicionalistou upřednostňujícím roli učitele, anebo progresivistou (alternativistou) upřednostňujícím rozvoj dítěte. Pro Deweyho je tento postoj „buď/anebo“ zcela nesmyslný. Učitel a žáci vytvářejí kontinuum, v němž se aktivita přelévá podle fáze edukačního procesu a podle nastalé situace. Učitel vychází z žákových impulzů a tužeb, ale transformuje je v zá-

<sup>27</sup> Jedná se o téměř doslovnou citaci věty, již pronesl jeden významný český pedagog ve chvíli, kdy jsme společně zehrali na skutečnost, jakým povrchním způsobem jsou prvky alternativní pedagogiky zaváděny do provozu českého školství.



měry takovým způsobem, že je socializuje prostřednictvím důsledků. Tím umožňuje žákovi porozumět obsahu učiva, osvobozuje jej a vede k sociální zkušenosti ostatních. Existuje zde tedy pól žáků – jejich zájmy, jejich impulzy a touhy –, ale to neznamená, že učitel aktivně a projektivně nevstupuje do plánování pedagogického procesu.<sup>28</sup>

Ve vztahu učitele a žáka tedy nejde o dvě centra, ale o dva aspekty mezi mnoha aspekty dalšími – např. výukové prostředí, širší prostředí mimo instituci školy, komunita zahrnutá v tomto prostředí, poznatky a artefakty, které tvoří sociální konstrukty nutné k přežití v dané společnosti, atp. Všechny tyto aspekty jsou brány v potaz a všechny se v příslušnou chvíli stávají dočasným „centrem“, které utváří a ovlivňuje edukační proces.

#### 4. DEWEY, SELHÁNÍ PROGRESIVISMU A IDEOLOGIZACE PEDAGOGICKÉHO DISKURZU

Následovníci Deweyho na Laboratorní škole při Chicagské univerzitě, kteří tvořili hlavní proud progresivistického hnutí v americkém školství, se sice zaštiťovali jeho jménem, ale nikdy nepropracovali jeho metody do hloubky samostatného filozoficko-teoretického základu. Dewey to svým následovníkům vyčítal. V první kapitole knihy *Experience and Education, Traditional vs. Progressive Education* (Tradiční vs. progresivistická pedagogika)

Dewey poukazuje na nebezpečí, jež vyplývá z jednoduchého popření principů tradiční edukační teorie (srov. lw.13: 5–10).

„... Lidé rádi přemýšlejí v extrémních protikladech. Proto formulují svá přesvědčení způsobem buď/anebo, mezi kterými není žádných mezimožností... V novém hnutí [progresivistické pedagogiky] stále existuje nebezpečí, že když prostě jen odmítne metody, které chce nahradit, pak nerozvine své principy pozitivně a konstruktivně, ale pouze negativně. Za takové situace ovšem utváří své praktické postupy z těch pozic, jež chtělo odmítnout, namísto toho, aby konstruktivně rozvinulo filozofii vlastní...“ (lw.13: 5–7)

Tento citát nám naznačuje, co Dewey kritizoval již od konce dvacátých a počátku třicátých let 20. století, kdy se Dewey v podstatě rozešel s progresivistickou školou. Poukázal na skutečnost, že tato škola viděla svoje cíle a rozvinutí vlastních principů především v popření tradiční výuky. Tím převzala základní východiska tradiční pedagogiky, přemýšlela ve stejných hranicích, pouze zaměnila znaménka kladného a záporného hodnocení. Měla za to, že jestliže byla výuka dříve směřována z pólu učitele na pól žáka a že jestliže toto směřování fungovalo jako přenášení hotových znalostí, musí směřování obrátit, centrem a východiskem bude náhle žák a všechny znalosti musí být nějak žákem konstruovány.

Ale to je příliš zjednodušené hledisko. Zcela z něj vypadávají centrální myšlenky, které utvářejí Deweyho pragmatistický princip. Nejde přeci o přesun těžiště

<sup>28</sup> O tom je v podstatě celá, zde již mnohokrát citovaná Deweyho kniha *Experience and Education* (lw.13: 2–63).



z učitele na žáka a o konstruování znalostí. Jak jsme poukázali výše, neexistují zde dvě „centra“, mezi nimiž se můžeme libovolně přesouvat, stejně tak i pedagogický konstruktivismus není něčím, co by existovalo samo o sobě, popřípadě co by se samovolně objevilo, když žáka necháme „tvořit“. Podstatné na Deweyho teorii edukačního procesu je utváření, rozšiřování a socializování zkušenosti. Z progresivismu se nakonec vytratil důraz na zkušenost jako **subjektivní** vztah mezi společností a poznávajícím/učícím se jedincem, který socializuje vlastní zkušenost s ohledem na komunální zkušenost, a tak může porozumět sobě i společnosti.

George Eastman ve svém textu<sup>29</sup> poukázal na skutečnost, že již od dacíých let 20. století docházelo k postupné ideologizaci Deweyho pedagogické teorie, a tak se progresivistické hnutí stále více odvracelo od vědeckých principů k naučným frázím a zjednodušujícím postupům, jež byly pouze imitovány, místo aby byly promyšleny, spojovány s teorií, zkoumány a rozvíjeny (srov. Eastman, 1967). K dokreslení takového zjednodušení můžeme uvést citát z Westbrookovy knihy *John Dewey and American Democracy (John Dewey a americká demokracie)*:

„... Dewey jen zřídka jmenoval ty, jichž se týkala jeho kritika progresivistické reformy, ovšem jedním z ústředních cílů jeho kritiky byl William H. Kilpatrick, jeho kolega z Kolumbijské univerzi-

ty, jehož ‚projektová metoda‘ byla jednou z nejvlivnějších reforem kurikula, které povstaly z pedocentrického progresivismu... Kilpatrick se považoval za Deweyho žáka... Ovšem [Dewey] trval na tom, že každý ‚projekt‘ musí obsahovat jako jeden ze svých hlavních cílů to, aby dítě dokonale ovládlo organizované poznatky... [M]nohé z toho, co tehdejší kritika (stejně jako ta dnešní) napadala jako bezcílný a bezobsažný ‚deweyismus‘, je ve skutečnosti bezcílný a bezobsažný ‚kilpatrickismus‘...“ (Westbrook, 1991, s. 504–505)

Progresivismus nikdy nenašel sílu vrátit se z ideologických pozic zpět k plnokrevné, vědecké teorii<sup>30</sup> (srov. Eastman, 1967). Proto se také stalo příliš snadným terčem kritiky při prvním větším neúspěchu americké kulturní politiky v období tzv. sputnikovského šoku. Bylo to období, kdy Sovětských svaz předběhl USA v technologickém rozvoji a vypustil první družici do vesmíru. Tato skutečnost vyvolala až hysterickou debatu o kvalitě amerického školství, která vyvrcholila v roce 1983 konzervativním pamfletem *Nation at the Risk (Národ v ohrožení)*. Svým charakterem a ideologizací diskurzu byla tato debata velmi podobná diskusi o kvalitě českého školství po zveřejnění výsledku testů PISA (2009). Progresivistické hnutí nejdříve přestalo vydávat svůj časopis *Progressive Education*, který tvořil jeho páteř, a poté se pod palbou kritiky na konci šedesá-

<sup>29</sup> The Ideologizing of Theories: John Dewey's Educational Theory; A Case in Point (Přetváření teorií v ideologii: Pedagogická teorie Johna Deweyho jako příklad). Opět zde upozorňuji, že Eastman používá slovo ideologie v užším slova smyslu, než jak jej zde i v jiných textech užívám já ve vztahu k *ideologii rané moderny*.

<sup>30</sup> Ve vztahu k vědeckosti viz opět poznámku č. 5 výše.



tých let 20. století samovolně rozpadlo.<sup>31</sup> Dělo se tak k velké radosti esencionalistů (zastánců „podstatných“, klasických obsahů výuky) či humanistů (zastánců „velkých knih“ naší civilizace, v nichž jsou údajně vyjádřeny a konzervovány náležité obsahy edukace). Celá „sputnikovská debata“ však ve skutečnosti odhalila ideologická východiska jak progresivistů a tradicionalistů (esencionalistů, realistů a humanistů), tak všech dalších *-istů*. Díky ideologickému charakteru této debaty a díky rozpadu progresivistického hnutí už však nedošlo ke kritické rekonstrukci celého problému a k tomu, aby tato debata poukázala na skutečný problém amerického školství.

## 5. ZÁVĚREČNÁ POZNÁMKA: NEBEZPEČÍ IDEOLOGIZACE PEDAGOGICKÉHO DISKURZU V ČESKÉ REPUBLICE

Oslabení alternativních pozic vede vždy k nástupu pedagogického konzervatismu. V České republice nám hrozí podobné zplnění a odsouzení alternativních přístupů v pedagogice. Poté, co jsme si přiznali neúspěch kurikulární reformy, jež symbolizo-

val velkou alternativní vlnu, se u nás začíná prosazovat konzervativní protireakce. Její první stopy jsme mohli zaznamenat např. v debatě, v níž se „vysvětlovala“ nutnost státem kontrolovaného plošného testování.

Tento nástup je na jedné straně produktem zklamaných nadějí, jež svými zjednodušenými deklaracemi alternativní pedagogika generovala, na straně druhé projevem faktické stagnace českého školského systému. Z příběhu progresivismu bychom si měli odnést, že nám nepomohou nepromyšlená východiska ani ideologický diskurz, v němž se nešetří vyprázdňenými pojmy „pedocentrismus“, „konstruktivismus“ či „projektová metoda“. Jediné, co může rozhýbat stojaté vody českého školství, je důsledná debata mezi teoretiky a praxí, mezi profesní komunitou a veřejností, mezi státem a soukromými subjekty. Debata, která nakonec povede ke společenskému konsenzu nad tím, co je podstatou edukace, v jaké situaci se nyní nacházíme a jaké cíle si v dlouhodobém horizontu máme společně stanovit.

Takový konsenzus pak bude muset cítit celá politická reprezentace a nebude si moci dovolit, aby ministři školství a stínoví ministři školství jednali a mysleli tak nekonceptně, jak to prezentoval nedávno odvolaný ministr Chládek, popř. jeho předchůdce Dobeš.

### LITERATURA

- Dewey, J. (1992). *The collected works of John Dewey*. Charlottesville: IntelLex.  
 Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.  
 Eastman, G. (1967). The ideologizing of theories: John Dewey's educational theory, a case in point. *Educational Theory*, 17(2), 103–119.

<sup>31</sup> K historii progresivistického hnutí a fungování zmíněného časopisu viz Eastman (1967, s. 115–118).



- Eldridge, M., (1998). *Transforming experience. John Dewey's cultural experience*. Nashville and London: Vanderbilt University Press.
- Fairfield, P. (2009). *Education after Dewey*. New York: Continuum.
- Husserl, E. (1996). *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia.
- Jablonka, E., & Lamb, M. J. (2005). *Evolution in four dimensions: Genetic, epigenetic, behavioral, and symbolic variations in the history of life*. Cambridge (USA): Bradford Books & MIT Press.
- Johnson, M. (2008). *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: Chicago University Press.
- Jůva, V., jr., & Jůva, V., sr. (2003). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.
- Kant, I. (2001). *Kritika čistého rozumu*. Praha: Oikymen.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Key, E. (1909). *The century of the child*. New York: G. P. Putnam's Sons. Dostupné z <https://archive.org/details/centurychild00frangoog>.
- Koťa, J. (2015). Václav Příhoda, Stanislav Vrána a údajný pragmatismus v pokusné měšťanské škole ve Zlíně. In M. Pánková, D. Kasperová & T. Kasper (Eds.), *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 81–97). Praha: Academia a Národní pedagogické muzeum Jana Amose Komenského.
- Krankus, M. (2015). Pojem skúsenosti v pedagogike J. Deweyho. In M. Pánková, D. Kasperová & T. Kasper (Eds.), *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 98–111). Praha: Academia a Národní pedagogické muzeum Jana Amose Komenského.
- Latour, B. (2003). *Nikdy sme neboli moderný*. Bratislava: Kalligram.
- Lengborn, T. (1993). Ellen Key. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 13(3/4), 825–837. Dostupné z <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/keye.pdf>
- Lorenz, K. (1982). Kant's doctrine of the a priori in the light of contemporary biology. In H. Plotkin, H. (Ed.), *Learning, development and culture: Essays in evolutionary epistemology* (s. 121–143). West Sussex: Wiley and Sons.
- Lorenz, K. (1997). *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta.
- Oyoma, S. (2000). *Evolution's eye. A system of view of the biology-culture divide*. Durham: Duke University Press.
- Steele, E. J., Lindley, R. A., & Blanden, R. V. (1998). *Lamarck's signature. How retrogenes changing Darwin's natural selection paradigm*. Reading: Perseus Books.
- Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN.
- Strouhal, M. (2015). Deweyho epistemologie a pedagogika problému. In M. Pánková, D. Kasperová & T. Kasper (Eds.), *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 112–135). Praha: Academia a Národní pedagogické muzeum Jana Amose Komenského.
- Šíp, R. (2014). Zkušenosť v Deweyho experimentálnej metafyzice: Radikálny prekročenie subjekt-objektvej epistemologie. *Organon F*, 21 (1), 63–81.



- Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.
- Šíp, R. (2016). *Paradigmatický obrat: Filozofická analýza současné pedagogiky*. (vyjde v nakladatelstvích Triton a MUNIPress 2016).
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690.
- Váňová, R. (1996). *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Višňovský, E. (2009). *Štúdie o pragmatizme a neopragmatizme*. Bratislava: Veda.
- Weber, M. (1998). „Objektivita“ sociálního a sociálněpolitického poznání. In M. Havelka (Ed.), *Metodologie, sociologie a politika* (s. 7–63). Praha: Oikoymenh.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. New York: Cornell University Press.

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.,  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky;  
e-mail: sip@ped.muni.cz

### ŠÍP, R. Dewey and “the Czech Dewey”, Pedagogics and Ideology

*The author shows that Dewey has not been properly understood in the Czech environment, and so has not been properly applied either. This can lead to a complete rejection of the supposed “Dewey educational theory”. In the second part of the article the author looks at the epistemological meta-level and continuum of aims and means as the formative background of pragmatist pedagogics. Against this background, he considers the important distinction between teaching orientated to meaningful activity (occupation) and teaching narrowly directed to training for employment (vocation). In the third part he presents the two fundamental principles of Deweyian teaching theory: continuity and the interactive character of the experience and social control of the educational process, which takes place through the socialisation and intellectualisation of the original impulses of the pupil. With appeal to these principles the author shows that we cannot see Dewey’s educational principles as “pedocentric”. Pedocentrism, in relation to Dewey’s work, is shown to be one of the expressions of the ideologising of pedagogic discourse. In the fourth part attention is directed to the way in which Dewey’s ideas were already ideologised within the American progressive movement. In the fifth part the author highlights analogical tendencies in Czech pedagogical discourse.*

**Keywords:** alternative educational theory, Dewey, continuum of ends and means, continuum of experience, pragmatist pedagogy, social control.