

John Dewey

Moje pedagogické krédo

Článek 1 - Co je výchova

Jsem přesvědčen, že všechna výchova pokračuje tak, jak se je. Jedinec postupně podílí na sociálním vědomí své rasy. Proces začíná neuvědoměle už skoro při narození a pozvolna utváří schopnosti jednotlivce, sytí jeho vědomí, formuje jeho zvyky, vytváří jeho představy a vzbuzuje jeho city a emoce. Touto bezděčnou výchovou se stává, že jedinec postupně vniká do intelektuálního a morálního bohatství zdrojů, které se podařilo lidstvu vytvořit. Ani formálně a technicky nejrozvinutější výchova na světě nemůže být zcela oddělena od tohoto procesu. Může jej pouze organizovat nebo jistým způsobem usměrňovat.

K náležité výchově dochází jedině podněcováním schopností dítěte požadavky společenských situací, v nichž se nalézá. Těmito požadavky je podněcováno, aby jednalo jako člen jisté jednoty, vymanilo se z původní ohraničenosti svého jednání a cítění a uvědomilo si sama sebe ze stanoviska prospěchu skupiny, k níž náleží. Z reakcí, jimiž ostatní odpovídají na jeho činnost, se dovídá, co jeho činnost znamená ve společenských souvislostech. Odráží se v nich hodnota, kterou daná činnost má. Např. z odpovědi na své instinktivní žvatlání se dítě dovídá, co toto žvatlání znamená; jeho žvatlání se mění v artikulovanou řeč a tou je dítě uváděno do uspořádaného bohatství idejí a citů, které jsou shrnuty v jazyce.

Výchovný proces má dvě stránky - psychologickou a sociologickou - a žádná z nich nemůže být bez zlých následků podřízena druhé nebo zanedbána. Psychologická stránka přitom tvoří základ. Instinkty a schopnosti dítěte dodávají veškeré výchově materiál a poskytují jí východisko. Není-li úsilí vychovatele spojeno s činností, kterou provádí dítě ze své vlastní iniciativy nezávisle na něm, omezí se výchova jen na vnější kůrku. Ten samozřejmě může vést k jistým vnějším výsledkům, ale nemůže být nazván opravdovou výchovou. Nevnikne-li do psychologické struktury a činnosti individua, bude souvislostí s činností dítěte stane se působivým; ne-li, po-

vede k rozporům nebo rozpadu, anebo spoutá přirozenost dítěte.

Znalost sociálních podmínek současného stavu civilizace je nutná k správné interpretaci schopností dítěte. Dítě má své vlastní instinkty a sklony, ale nevíme, co znamenají, dokud je nemůžeme převést na jejich sociální ekvivalenty. Musíme je umět zasadit do sociální minulosti a vidět je jako dědictví dřívějších činností rasy, ale také promítnout do budoucna, abychom viděli, k čemu povedou a jaký bude jejich konec. Ve výše uvedeném příkladu je to schopnost vidět v dětském žvatlání příslib a možnost budoucího sociálního kontaktu a konverzace, jež umožní správné zacházení s tímto instinktem.

Psychologická a sociální stránka spolu organicky souvisejí, a tak výchova nemůže být považována za kompromis mezi oběma nebo za nadvládu jedné nad druhou. Bylo už řečeno, že psychologická definice výchovy je úzká a formální, že nám ukazuje jen vývoj duševních sil, aniž by nám dala nějakou představu o tom, k čemu tyto síly jsou. Na druhé straně se zdůrazňuje, že sociální definice, jež vidí výchovu jen jako přizpůsobování civilizaci, z ní činí násilný a vnější proces a vede k podřízení svobody individua předem daným sociálním a politickým podmínkám.

Každá z těchto námitek je správná, je-li namířena proti izolaci jedné stránky od druhé. Abychom věděli, co jistá síla skutečně znamená, musíme znát její cíl, její použití nebo funkci, což nemůžeme znát, nepředstavíme-li si, jak jedinec jedná v sociálních souvislostech. Na druhé straně k jedině možnému přispůsobení, které můžeme žádat na dítěti za stávajících podmínek, dochází dovedením dítěte k úplnému ovládnutí všech jeho sil. Za vzniku demokracie a moderních průmyslových podmínek je nemožné přesně předpovědět, jaká bude civilizace od nynějška za dvacet let. Proto je také nemožné připravovat dítě pro nějaký přesný soubor podmínek. Připravovat je pro budoucí život znamená naučit je ovládat se; znamená to cvičit je, aby umělo plně a pohotově užívat všech svých schopností; aby jeho oko, ucho i ruka mohly být nástroji připravenými k ovládnutí, aby jeho myšlení bylo schopno pochopit podmínky, v nichž musí pracovat, a aby jeho výkonné síly byly vyvíjeny jednat hospodárně a účinně. Tohoto způsobu přizpůsobení není možné dosáhnout, nebudeme-li brát neustále ohled na vlastní síly, sklony a zájmy jednotlivce – tj. nebudeme-li výchovu neustále převádět do psychologických podmínek.

Závěrem zdůrazňuji, že jedinec, který má být vychováván, je společenským jedincem a že společnost je organickou jednotou individuí. Vyloučíme-li u dítěte sociální faktory, zbude nám jen abstrakce; vyloučíme-li individuální faktor ze společnosti, zbude nám jen nehybná a bezživotná masa. Výchova, proto musí začínat psychologickým vhledem do schopností, zájmů a zvyků dítěte. Musí být v každém bodě kontrolována právě z tohoto hlediska. Uvedené schopnosti, zájmy a zvyky musí však být neustále interpretovány – musíme vědět, co znamenají. Musí být převáděny do termínů jejich sociálních ekvivalentů – termínů vyjadřujících, čeho jsou schopny ve službě společnosti.

Článek 2 - Co je škola

Jsem přesvědčen, že škola je především sociální institucí. Je-li výchova sociálním procesem, je škola prostě tou formou života společenství, v níž se soustřeďují všichni činitelé co nejvíce přispívající k tomu, aby dítě přivedli k účasti na zděděných zdrojích rasy a k užívání jeho vlastních sil pro sociální cíle.

Výchova je proto procesem života, a ne přípravou pro budoucí život.

Škola musí představovat život, život pro dítě tak reálný a živý, jako je ten, který vede doma, v nejbližším okolí nebo na hřišti.

Výchova, která se neuskutečňuje formami života, formami, které stojí za to, aby byly žity pro sebe samotné, je vždy ubohou náhražkou skutečné reality a směřuje k živoření a odumírání.

Škola jako instituce by měla zjednodušovat existující společenský život; měla by jej redukovat do jeho embryonální formy. Existující život je tak složitý, že dítě nemůže být uváděno do styku s ním beze zmatku a rozrušení; buď je ohromeno množstvím probíhajících činností, takže ztratí schopnost správně reagovat, nebo je těmito různými činnostmi tak podněcováno, že jeho síly jsou neustále ve hře a dítě se stane příliš úzce zaměřeným, nebo rozptýleným.

Škola jako zjednodušený společenský život by měla postupně vyrůstat z domácího života; měla by převzít činnosti, s nimiž se dítě seznámilo doma, a pokračovat v nich. Měla by dítěti tyto činnosti ukazovat a reprodukovat je tak, aby postupně

poznávalo jejich smysl a bylo schopno hrát ve vztahu k nim svou vlastní roli.

Je to psychologická nutnost, protože je to jediný způsob, jak zachovat kontinuitu v růstu dítěte, jediný způsob, jak dát novým představám předávaným ve škole základnu z minulých zkušeností.

Je to také sociální nutnost, protože domov je formou sociálního života, v níž dítě rostlo a v níž probíhala jeho mravní výchova. Je věcí školy, aby prohloubila a rozšířila smysl dítěte pro hodnoty spojené s jeho domácím životem.

V současné výchově mnohé ztroskotává, protože se zanedbává tato základní zásada, která chápe školu jako formu života společnosti. Místo toho je škola chápána jako místo, kde se mají předávat jisté informace, kde se má dítě učit jistým lekcím nebo kde se mají formovat jeho jisté zvyky. Hodnota toho všeho se spatřuje většinou ve vzdálené budoucnosti; vykonávané činnosti jsou pro dítě pouhou přípravou. Proto se nestanou součástí jeho životní zkušenosti a nejsou skutečně výchovné.

Mravní výchova se opírá o školu chápanou jako způsob společenského života, protože nejlepší a nejhlubší morální příprava představuje přesně to, co člověk získává, když musí ve spojení se svou prací a myšlením navazovat skutečné vztahy s jinými lidmi. Pokud současné výchovné systémy rozbíjejí nebo zanedbávají tuto jednotu, ztěžují nebo znemožňují získat řádnou a opravdovou mravní výchovu.

Dítě by mělo být ve své práci podněcováno a kontrolováno životem svého společenství.

Za stávajících podmínek pochází příliš mnoho podnětů od učitele, protože se zanedbává pojetí školy jako sociálního života.

Místo a práce učitele ve škole se musí odvozovat z téhož základu. Učitel není ve škole proto, aby do dítěte přímo vkládal jisté ideje nebo aby formoval jeho jisté zvyky, ale je tam z toho důvodu, aby jako člen společenství vybíral vlivy, které budou ovlivňovat dítě, a aby mu pomáhal správně na tyto vlivy odpovídat.

Disciplína školy by měla vycházet ze života školy jako celku, a ne přímo z osoby učitele.

Učitelovou věcí je prostě určovat na základě jeho větší zkušenosti a zralejšího rozumu, jak by mělo dítě dospět k životnímu řádu.

Všechny otázky hodnocení dítěte a jeho klasifikace by měly být rozhodovány podle téhož kritéria. Zkoušky jsou užitečné jen potud, pokud zkoušejí způsobilost dítěte k sociálnímu životu a odhalují místo, na němž může dítě nejlépe sloužit a kde může přijmout nejvíce pomoci.

Článek 3 - Obsah výchovy

Jsem přesvědčen, že sociální život dítěte je základem koncentrace nebo korelace ve veškeré jeho výchově či růstu. Sociální život dává bezpečnou jednotu veškerému jeho úsilí a všemu, co si osvojí.

Obsah školního vyučování by se měl vyznačovat postupnou diferenciací bezděčné primitivní jednoty sociálního života.

Znásilňujeme dětskou přirozenost a ohrožujeme nejlepší etické cíle tím, že dítě uvádíme příliš náhle do řady speciálních předmětů, do čtení, psaní, zeměpisu atd., bez vztahu k sociálnímu životu.

Skutečným středem korelace školních předmětů není přírodověda ani literatura, ani historie, ani zeměpis, ale vlastní sociální činnost dítěte.

Výchova nemůže být sjednocena ve studiu přírodních věd nebo v tzv. poznávání přírody, protože sama příroda oddělená od lidské činnosti není jednotou; příroda jako taková je množstvím předmětů v prostoru a čase a pokoušet se učinit ji samu o sobě centrem práce znamená zavádět spíše princip rozptylování než princip koncentrace.

Literatura obrazně vyjadřuje a interpretuje sociální zkušenost, a proto musí takovou zkušenost následovat, a ne ji předcházet. Nemůže být proto základem vyučování, ale může tvořit jen jeho shrnutí.

Také historie má výchovnou cenu, jen pokud ukazuje fáze sociálního života a růstu. Musí být kontrolována vztahem k sociálnímu životu. Bere-li se prostě jako historie, vrháme ji do vzdálené minulosti a ona se stává mrtvou a inertní. Plného smyslu nabude, pojme-li se jako záznam o sociálním životě a pokroku člověka. Myslím však, že tak nemůže být chápána, není-li dítě zároveň přímo uváděno do sociálního života.

Prvotní základ výchovy je v dětských silách, působících podle obecných konstruktivních zásad shodných s těmi, které vytvořily civilizaci.

Jediným způsobem jak dosáhnout, aby si dítě uvědomilo

své sociální dědictví, je učinit je schopným vykonávat základní typy činností, které činí civilizaci tím, čím je.

V takzvaných výrazových a konstrukčních činnostech je střed korelace.

To poskytuje kritérium pro postavení vaření, šití, ručních prací atd. ve škole. Nejsou zvláštními studijními obory, které se mají zavádět vedle jiných a nad jiné jako prostředek oddychu či odpočinku, nebo jako doplněk vzdělání. Myslím, že spíše představují určité typy společenské činnosti a že je možné a žádoucí uvádět dítě do formálnějších předmětů učebního plánu prostřednictvím těchto konstrukčních činností.

Studium přírodních věd je výchovné, pokud odhaluje materiály a proces, které činí společenský život tím, čím je.

Jednou z největších obtíží současného vyučování přírodním vědám je, že se látka podává v čistě objektivní formě nebo že se s ní zachází jako s novým, zvláštním druhem zkušenosti, kterou má dítě přidat ke zkušenosti již získané. Ve skutečnosti má přírodní věda svou hodnotu ve schopnosti interpretovat a kontrolovat již nabytou zkušenost. Neměla by být zaváděna jako nový předmět, ale jako něco, co ukazuje na faktory obsažené už v dřívější zkušenosti a co poskytuje nástroje, jimiž se mohou tyto zkušenosti snáze a účinněji usměrňovat.

Dnes ztrácíme mnoho hodnot ze studia literatury a jazyka tím, že z nich vylučujeme sociální prvky. S jazykem se v pedagogické literatuře zachází skoro vždycky jako s projevem myšlení. Je pravda, že jazyk je logickým nástrojem, ale zásadně a především je nástrojem společenským. Jazyk je prostředkem dorozumívání; je nástrojem, jímž jedno individuum sděluje své myšlenky a city druhému. Zachází-li se s ním prostě jen jako s prostředkem získávání informací nebo k předvádění toho, čemu jsme se naučili, ztrácí svůj sociální motiv a cíl.

Proto v ideálním učebním plánu školy není postupnost. Je-li výchova životem, má všechn život z tohoto hlediska vědecký aspekt, aspekt umění a kultury a aspekt dorozumívání. Nemůže být proto správné, že se v jedné třídě vyučuje pouze čtení a psaní a v další se pak zavádí četba nebo literatura či přírodověda. Pokrok nespočívá v posloupnosti předmětů, ale v rozvíjení postojů ke zkušenosti a nových zájmů o ni.

Výchova musí být chápána jako postupná rekonstrukce zkušenosti; proces a cíl výchovy jsou jedno a totéž.

Stanovit nějaký cíl mimo výchovu, který by představoval předmět jejího úsilí a kritérium jejích výsledků, znamená připravit výchovný proces o mnoho z jeho smyslu a přivést nás

k tomu, že se při jednání s dítětem spoléháme na nesprávné a vnější podněty.

Článek 4 - Podstata metody

Jsem přesvědčen, že otázka metody může být nakonec redukována na problém postupu rozvíjení sil a zájmů dítěte. Zákon prezentace učiva a práce s ním je zákonem obsaženým implicitně v přirozenosti dítěte. Proto jsem přesvědčen, že následující stanoviska mají mimořádný význam pro stanovení ducha, v němž má být výchova vedena.

Ve vývoji přirozenosti dítěte předchází aktivní stránka stránku pasívní, projev přichází před vědomým dojmem; svalový vývoj předchází vývoj smyslový; pohyby přicházejí před vědomým vnímáním. Jsem přesvědčen, že vědomí je v podstatě motorické anebo impulsivní, že vědomé stavy směřují k tomu, aby se promítaly v akci.

Zanedbávání tohoto principu je do značné míry příčinou plýtvání časem a energií ve školní práci. Dítě je tím vháněno do pasívního, receptivního nebo absorpčního postoje. Vytvářejí se tak podmínky, jež mu nedovolují, aby postupovalo podle zákonů své přirozenosti.

Také ideje vyplývají z činnosti a rozvíjejí se v zájmu její lepší kontroly. To, co nazýváme rozumem, je předně zákonem řádu a efektivnosti v činnosti. Pokoušet se rozvíjet schopnost myšlení a úsudku bez vztahu k výběru a uspořádání prostředků činnosti je základní chybou v našich současných vyučovacích metodách. V důsledku této chyby poskytujeme dítěti symboly své libovůle. Symboly jsou v duševním vývoji nutností, ale mají zde své místo jako nástroje k zhospodárnění našeho úsilí; prezentovány samy o sobě jsou množstvím bezesmyslných a samovolně stanovených idejí dosazených z vnějška.

Představa je významným nástrojem vyučování. Z předmětu, který dítěti předložíme, získává představy, jež si na jeho základě samo vytvoří.

Kdyby se devět desetin energie vynakládané dnes na to, aby se dítě určitým věcem naučilo, spotřebovalo na vytváření odpovídajících představ, vyučovací práce by se nekonečně usnadnila.

Mnoho času a pozornosti věnované nyní přípravě a realizaci vyučovacích hodin by se mohlo rozumněji a s lepšími výsledky vynaložit k cvičení představivosti dítěte a k postupnému

John Dewey

Demokracie a výchova

Kapitola 2. Výchova jako sociální funkce

4. Škola jako zvláštní prostředí

... Život starých Řeků a Římanů nás dodnes velmi ovlivňuje, a přece to, čím na nás působí, nenalézáme bezprostředně ve své zkušenosti. Podobně současné, ale i prostorově vzdálené národy – Britové, Němci, Italové – působí sice na naše společenské dění přímo, ale povahu působení není možné pochopit bez výslovného výkladu. Tak se také nemůžeme spoléhat, že by úlohu, kterou v našich činnostech hrají vzdálené a našemu zraku nepřístupné přírodní síly a jevy, mohly naší mládeži vysvětlit jen naše běžné kontakty s nimi. O to se má postarat škola, která se zřizuje jako zvláštní způsob společenských styků.

Tento způsob styků má ve srovnání s běžnými kontakty v životě tři zvláštní funkce, kterých je třeba si všimnout. Předně celý komplex civilizace je příliš složitý a rozsáhlý, aby mohl být pochopen jako celek. Musí být rozdroben na části a osvojován postupně a s odstupňovanými nároky. Vztahy v našem současném společenském životě jsou tak početné a navzájem propojené, že by ani dítě žijící v nejpríznivějších podmínkách nemohlo být snadno uvedeno alespoň do nejdůležitějších z nich. Nebude-li se na nich podílet, nepozná jejich smysl a nestanou se součástí jeho duševní výbavy. Pro les neuvidí stromy. Obchod, politika, umění, věda a náboženství by vyžadovaly pozornost najednou a výsledkem by byl zmatek. Prvním úkolem sociální instituce, kterou nazýváme škola, je tedy poskytnout zjednodušené prostředí, vybrat, co je zcela základní a co je mládež schopna pochopit. Pak musí postupně vytvořit řád, v němž se používá dříve osvojených prvků jako prostředků k pochopení složitějších věcí.

Za druhé je úkolem školy vyloučit z existujícího prostředí pokud možno nehodnotné rysy, aby nepříznivě neovlivňovaly duševní vlastnosti dětí. Škola vytváří očištěné pracovní prostředí. Cílem výběru není jen zjednodušovat, ale také vymýtit všechno nežádoucí. Každá společnost je zatížena něčím tri-

viálním, už odumřelým a zřejmě špatným. Škola musí takové jevy z prostředí, které poskytuje, vylučovat, a tím také pokud možno mařit jejich vliv v běžném společenském prostředí. Výběrem toho nejdokonalejšího pro své výlučné použití se škola přičiňuje o posilování toho nejlepšího. Jak se společnost stává osvěcenější, uvědomuje si, že jejím úkolem není odevzdávat a uchovávat vše, čeho se dosáhne, ale jen to, co přispěje k zlepšení budoucí společnosti. Škola je hlavním činitelem k dosažení tohoto cíle.

Třetím úkolem školního prostředí je udržovat v rovnováze různé prvky sociálního prostředí a starat se, aby se mohl každý vymanit z ohraničenosti společenské skupiny, v níž se narodil, a dostal se do živého kontaktu s širším prostředím. Slova jako „společnost“ a „společenství“ nás snadno svádějí k omylu, protože mají sklon vést k názoru, že s každým slovem je spojena jen jedna věc. Moderní společnost však představuje o mnoho více nebo méně volně spojených společenství. Každá domácnost se svým bezprostředním okruhem přátel vytváří jistou společnost, obec nebo skupina dětí hrající si na ulici je také společenstvím. Každá obchodní skupina, každý klub jsou dalším. Vedle těchto intimněji spojených skupin najdeme v zemi, jako je naše, také rozmanité rasy, náboženská sdružení a hospodářské skupiny. V moderním městě existuje přes jeho vnější společenskou jednotu pravděpodobně víc různých společenství, odlišných obyčejů, tradic, aspirací a správních útvarů, než bylo dříve na celém kontinentu.

Každá taková skupina má jistý formativní vliv na profil svých členů. Klika, klub, gang, zlodějská rodina, vězni v žaláři tvoří stejně působivé výchovné prostředí pro ty, kdo se stanou členy jejich kolektivu nebo se připojí k jejich činnosti, jako církve, odborová organizace, obchodní sdružení nebo politická strana. Každá je jistou modalitou společenského života, jako je rodina, město nebo stát. Jsou také společenství, jejichž členové mají mezi sebou malý společenský kontakt, nebo dokonce nemají žádný, jako např. umělecké proudy, literární směry a vědecké školy roztroušené po celém zemském povrchu. Mají však společné cíle a činnost každého jejich člena je přímo ovlivňována tím, že ví, co dělají ostatní. . . .

Vědomí, že život je růst, nás chrání před onou takzvanou idealizací dětství, která je ve skutečnosti jen pohodlnou shovívavostí. Život nelze ztotožňovat s jakýmkoli povrchním aktem a zájmem. A i když není vždycky snadné říci, zda to, co se zdá, že je jen pouhou pošetilostí a není projevem nějaké dosud nepěstované rodící se síly, musíme si pamatovat, že takové projevy se nesmějí přijímat jako cíle samé. Jsou znaky možného růstu. Máme je měnit v prostředky vývoje, aby dále rozvíjely schopnosti, a nesmíme jim povolovat nebo je pěstovat pro ně samé. Přílišná pozornost k povrchním jevům (i třeba jen formou výtky nebo povzbuzení) může vést k jejich upevňování, a tím k zastavení vývoje. Pro rodiče a učitele je důležité sledovat, kam proudy směřují, a ne odkud přišly.

Kapitola 6. Konzervativní a progresivní úloha výchovy

3. Výchova jako rekonstrukce

V protikladu s ideou, která chápe výchovu jako rozvíjení skrytých vnitřních sil, i s ideou, která ji chápe jako utváření působením vnějších vlivů (ať už jimi myslíme vlivy přírody nebo produkty v minulosti vzniklé kultury), vede idea růstu k názoru, že výchova je neustálou reorganizací nebo rekonstrukcí zkušenosti. Má vždycky jistý bezprostřední cíl, a pokud je činnost výchovná, dosahuje toho cíle přímou přeměnou kvality zkušenosti. Dětství, mládí, dospělost, všechna tato stadia jsou na téže výchovné úrovni v tom smyslu, že to, čemu se skutečně učíme v kterémkoli stadiu zkušenosti, vytváří hodnotu této zkušenosti, neboť hlavním úkolem života je vždy dosáhnout, aby náš život přispíval k obohacení svého vlastního konkrétního smyslu.

Tak docházíme k technické definici výchovy. Je to rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, která obohacuje smysl zkušenosti a která zvyšuje schopnost dávat směr zkušenosti následující.

(1) Tento přírůstek smyslu odpovídá zdokonalenému poznávání spojení a souvislostí mezi činnostmi, kterým se věnujeme. Činnost začíná impulsivní formou. To znamená, že je slepá. Neví, oč v ní jde, tj. jaká je její interakce s jinými činnostmi. Činnost, která vychovává nebo poučuje, vede člověka k tomu, že si uvědomuje některá spojení, která nemohl předtím vnímat. Abych se vrátil k našemu jednoduchému příkladu, dítě, které sáhne po jasném plameni, se spálí. Od té chvíle ví, že jistý akt dotyku ve spojení s jistým aktem vidění (a naopak) znamená žár a bolest. A nebo: jisté světlo znamená zdroj tepla. V podstatě se to neliší od činností, jimiž do poznatků o plameni proniká vědec ve své laboratoři. Jistými úkony činí vnímatelnými jistá dříve neznámá spojení tepla s jinými věcmi. Tak dostávají jeho činnosti spojené s těmito věcmi více smyslu a on sám, když s nimi musí zacházet, lépe ví, co dělá nebo oč jde. Můžeme tedy záměrně zjišťovat jisté důsledky a ne jen připouštět, aby k nim docházelo. To všechno jsou jen synonymní vyjádření téhož. Plamen získal na svém smyslu stejným způsobem. Vše, co víme o spalování a okysličování, o světle a teplotě, se asi takto stalo součástí našeho poznání.

(2) Druhou stránkou výchovné zkušenosti je rozvíjení schopností k budoucímu řízení a ovládání. Říci, že víme, na čem jsme, nebo že můžeme dosáhnout jistých výsledků, znamená vlastně také říci, že umíme lépe předvídat, co se stane, a že tedy můžeme předem zajišťovat příznivé důsledky a odvracet nepříznivé. Je tedy možné rozlišovat opravdovou výchovnou zkušenost, jež vede k poučení a rozvíjení schopností, od rutinní činnosti nebo činnosti z rozmaru. (a) Při této činnosti se člověk „nestará, co se stane“. Prostě se do něčeho dá a nedbá důsledků, nestará se o evidenci ani o spojení své činnosti s ostatními věcmi. Lidé se obyčejně mračí nad takovým nahodilým a bezcílným jednáním a chápou je jako lehkomyšlnost, neplechu nebo nezávaznost. Máme sklon hledat příčinu takových bezděčných a od všeho izolovaných jednání v dispozicích mládeže. Ve skutečnosti je však taková činnost explozivní a vyplývá z chybného přizpůsobení prostředí. Jedinci jednají rozmarně vždy, kdykoli jednají na základě vnějšího tlaku nebo příkazu, aniž by k tomu měli vlastní důvod nebo znali účinky svého skutku na jiné akty. Člověk se může učit i tím, že dělá něco, čemu nerozumí. Dokonce i při nejuvědomělejší činnosti děláme mnohé, co nezamýšlíme, protože velkou část ze vztahů svého záměrného činu nepozorujeme nebo nepředpokládáme. Ale učíme se jen proto, že si po dokončení činu

všimneme jeho následků, kterých jsme si jinak nevšimli. Mnoho práce ve škole však probíhá tak, že se pro jednání žáků sestaví taková pravidla, která žáky po jejich provedení nepřivedou k poznání vztahů mezi výsledkem jeho jednání, např. odpovědí a použitou metodou. Pokud jde o ně, je celá věc vlastně podvodem a jistým druhem zázraku. Takové jednání je vlastně také jen rozmarem a vede jen k rozmarným návykům. (b) Rutinní automatické jednání může ovšem také vést k zlepšování dovednosti dělat jistou věc. Dokonce by se mohlo říci, že má určitý výchovný účinek. Nevede však k postřehu nových vztahů a souvislostí, spíše rozhled omezuje, než rozšiřuje. A protože se prostředí mění a naše jednání se musí – pro zachování rovnováhy s věcmi – podle toho modifikovat, stává se v jistém kritickém momentě izolovaný a uniformní způsob jednání katastrofálním. Vychvalovaná a žádaná dovednost se změní ve zřejmou nezpůsobilost.

Podstatný rozdíl mezi pojetím výchovy jako neustálé rekonstrukce a jinými jejími jednostrannými pojetími, jež byla kritizována v této a v předcházející kapitole, spočívá v ztotožňování cíle (výsledku) a procesu. Ve slovním vyjádření – ale jenom v něm – je to protiřečení. Znamená to, že zkušenost jako aktivní proces zabírá jistý čas a že jeho pozdější úsek doplňuje jeho první část, neboť objasňuje v ní obsažené, ale do té doby nepozorované vztahy. Pozdější akt tak dává smysl dřívějšímu, zatímco zkušenost jako celek vytváří sklon nebo dispozici pro věci, které mají tento smysl. Každá tato kontinuální zkušenost nebo činnost je výchovná a celá výchova tu spočívá v tom, že se nám dostává takovéto zkušenosti.

Zbývá už jen vyzdvihnout (a později tomu budeme věnovat více pozornosti), že rekonstrukce zkušenosti může být právě tak sociální jako individuální. Pro zjednodušení jsme mluvili v předcházejících kapitolách asi tak, jako kdyby výchova nezralých bytostí, kterou jim předáváme společenské vědomí skupiny, k níž patří, byla procesem, jímž dítě přijímá postoje a kulturní bohatství dospělých. Ve statických společnostech, ve společnostech, které učinily uchování zavedených zvyků svou mírou hodnot, se uplatňuje především toto pojetí. Ale jinak je tomu v progresivních společenstvích. Ta se snaží utvářet zkušenosti mládeže tak, aby se místo pouhé reprodukce běžných zvyklostí utvářely lepší a aby tak budoucí společnost dospělých byla lepší, než je společnost současná. Lidé už dávno pocítovali, že výchovy je možné vědomě využívat k odstraňování zřejmých společenských zlořádů tím, že by se mládeži

ukazovaly cesty, které by k těmto zlům nevedly, a měli by tedy jistou představu o tom, jak by bylo možné učinit z výchovy nástroj k realizaci lepších nadějí lidstva. My však jsme bezpochyby ještě daleko od toho, že bychom dosáhli, aby se výchova stala konstruktivním činitelem zlepšování společnosti. Zdaleka si ještě neuvědomujeme, že výchova není jen rozvíjením dětí a mládeže, ale že je také utvářením budoucí společnosti, již děti a mládež jednou vytvoří.

Kapitola 7. Demokratické pojetí ve výchově

2. Demokratický ideál

Dva prvky našeho kritéria ukazují k demokracii. První znamená nejen početnější a rozmanité doklady společných zájmů, ale i větší spoléhání na poznání vzájemných zájmů jako činitele řízení společnosti. Druhý znamená nejen svobodnější interakci mezi společenskými skupinami (kdysi od sebe izolovanými, pokud bylo možné záměrně takovou separaci uchovávat), ale i změnu sociálních návyků – jejich neustálé přizpůsobování tím, že se setkávají s novými situacemi vytvářenými rozmanitostí komunikace. A právě tyto dva rysy jsou přesně tím, co charakterizuje demokraticky uspořádanou společnost.

Z hlediska výchovy si předně všimneme, že uskutečnění takové formy společenského života, v níž se zájmy vzájemně prostupují a kde má důležité místo pokrok, vyvolává v demokratickém společenství více zájmu a záměrnou a systematickou výchovu, než je tomu v jiných společenstvích. Oddanost demokracie výchově je známým faktorem. Povrchní výklad říká, že vláda opírající se o lidové hlasování nemůže být úspěšná, jestliže ti, kdo volí a poslouchají své vládcy, nejsou vzděláni. A protože demokratická společnost odmítá zásadu vnější autority, musí nalézt náhradu v dobrovolné účasti a zájmu. Ty se mohou utvářet jen výchovou. Ale existuje ještě hlubší výklad. Demokracie je více než forma vlády. Je především jistým způsobem pospolitého života, vzájemného sdílení zkušenosti. V prostoru je rozptýlené množství jedinců spojených jistým zájmem, takže každý z nich musí svou činnost srovnat s činností druhých a musí brát jejich činnost v úvahu, aby podle toho řídil činnost svou, vede k odstranění třídních, rasových a národnostních předělů, které překážejí lidem, aby poznávali plný dosah své činnosti. Tyto bohatší a rozmanitější kontakty přinášejí také větší rozmanitost podnětů, na něž musí jedinec

odpovídat. Tak se mu odměňují za rozmanitost v jeho činnosti. Přinášejí uvolnění sil, které by zůstaly potlačeny, pokud by podněcovaly jen k dílčí činnosti, jak tomu musí být ve skupině, která ve své výlučnosti mnohé zájmy neuznává.

Rozšíření oblasti společných zájmů a uvolnění větší rozmanitosti osobních schopností, což charakterizuje demokracii, není ovšem výtvořem úvah a vědomého úsilí. Tyto požadavky byly naopak vyvolány rozvíjením způsobů výroby a obchodu, cestování, migrace a vzájemné komunikace, jež vzešly z ovládnutí přírodních zdrojů vědou. A když pak došlo k větší individualizaci na jedné a k rozšiřování společných zájmů na druhé straně, stalo se záležitostí záměrného úsilí uchovat je a rozšířit. Je zřejmé, že společnost rozvrstvená na různé třídy musí hledět, aby byly všem stejně snadno přístupné možnosti intelektuálního rozvoje. Společnost rozdělená na třídy musí věnovat zvláštní pozornost jen výchově své vládnoucí vrstvy. Mobilní společnost plná kanálů pro distribuci všude probíhajících změn musí dbát, aby její příslušníci byli vychováváni k osobní iniciativě a přizpůsobivosti. Jinak budou zaplaveni změnami, do kterých zabřednou a jejichž význam nebo souvislosti nepostřehnou. Z toho vznikne zmatek, v němž si jen málokdo osvojí výsledky slepých a z vnějšku řízených činností druhých lidí.

Kapitola 8. Cíle ve výchově

1. Podstata cíle

Výklady o výchově podané v předcházejících kapitolách anticipovaly už vlastně výsledky, ke kterým jsme dospěli v diskusi o smyslu výchovy v demokratické společnosti. Pro ni se předpokládalo, že cílem výchovy je učinit vychovávané jedince schopnými, aby ve své výchově dále pokračovali – nebo že předmětem i výsledkem učení je schopnost neustálého růstu. Tato idea však není použitelná pro *všechny* členy společnosti, ale pouze tam, kde je styk mezi lidmi vzájemný a kde je náležitě postaráno o rekonstrukci sociálních návyků a institucí tím, že dochází k široké stimulaci vyplývající ze spravedlivě rozdělených vlivů. A to je právě společnost demokratická. Při svém hledání cílů výchovy se proto nesnažíme nalézt cíl, kterému by byla výchova podřízena, mimo výchovný proces. Proti tomu se staví celé naše pojetí výchovy. Soustředujeme se spíše na rozdíl mezi situacemi, kdy jsou cíle v samém procesu, v němž

hloubkou zaujetí, které vyvolává u člověka předvídaný cíl, a vede jej k činnosti pro jeho uskutečnění. . . .

Kapitola 11. Zkušenost a myšlení

1. Podstata zkušenosti

Podstatu zkušenosti můžeme pochopit, jen když si všimneme, že zahrnuje ve zvláštní kombinaci aktivní a pasívní prvky. Z aktivního hlediska je zkušenost *pokoušením se*. Význam tohoto slova dobře pochopíme, spojíme-li je s příbuzným termínem pokus. Z pasívního hlediska je *zakoušením*. Když učiníme s nějakou věcí zkušenost, znamená to, že jsme na tu věc působili, něco jsme s ní dělali a pak zkoušíme důsledky nebo jimi trpíme. Nejdříve sami něco s jistou věcí děláme a ona naopak udělá něco s námi, taková je tu zvláštní kombinace. Spojení těchto dvou fází zkušenosti je mírou užitečnosti nebo ceny zkušenosti. Pouhá činnost ještě nevede ke zkušenosti. Často nás jen rozptyluje a mrhá našimi silami. Zkušenost chápaná jako pokoušení se znamená změnu, ale není-li tato změna vědomě spojena s vlnou důsledků, které z ní plynou, je jen bezvýznamným přechodem. Pokračuje-li se v činnosti až do zakoušení důsledků, až do okamžiku, kdy se změna dosažená činností odrazí ve změně, ke které dojde v nás, pak tento pravý sled činností dostane význam. Něčemu se v něm naučíme. Když dítě pouze strčí prst do plamene, není to ještě zkušenost. Zkušeností se to stane, když je tento pohyb spojen s bolestí, kterou dítě zakusí jako důsledek. Od tohoto okamžiku strčit prst do ohně znamená pro dítě spálit se. Popálení by však zůstalo pouhou fyzickou změnou, jako se např. pálí kus dřeva, kdybychom je nevnímali jako důsledek nějaké jiné činnosti. Slepé impulsy a vrtochy nás nevědomě pohánějí od jedné věci k druhé. Dokud se tak děje, je vše jakoby napsáno na vodu. Není v tom ani stopy po onom postupném růstu, v jehož průběhu se vytváří zkušenost v pravém smyslu tohoto slova. Zažíváme jen mnoho příjemných věcí i bolestí, jež nespojujeme s žádnou svou dřívější činností. Pokud jde o nás, jsou to pouhé náhodné záležitosti. Takové zážitky nemají žádné „předtím“ ani „potom“, a tedy také žádný význam. Nezískáme tu nic, z čeho by se dalo předvídat, co se asi stane dále, a nelepšujeme tu ani svou schopnost přizpůsobovat se novým jevům – nezdokonalíme svou kontrolu nad věcmi. Jen ze zdvořilosti může být takový zážitek nazýván zkušeností. „Učit se ze zkušenosti“ znamená vytvářet nazpět i dopředu spojení mezi

naším působením na věci a příjemnými nebo nepříjemnými zážitky, které z toho pro nás plynou. Za takových podmínek se činnost stává pokusem. Je to experiment s okolním světem, abychom zjistili, jaký je; tyto zážitky se stanou poučením – vedou k objevu spojení mezi věcmi. . . .

2. Myšlení ve zkušenosti

. . . Jen tolik o obecných myšlenkových krocích při vytváření zkušenosti. Jsou jimi: (1) spletnost, zmatenost a pochyby, jež vyplývají z toho, že se ocitáme v nehotové situaci, kterou ještě neznáme celou; (2) dohady – pokusy interpretovat známé prvky, o nichž si myslíme, že povedou k jistým důsledkům; (3) pečlivé zkoumání (vyšetření, probádání a rozbor) všech úvah, jež by mohly vymezit a objasnit daný problém; (4) vypracování obecné hypotézy, kterou postupně zpřesňujeme a propracováváme tím, že ji podepíráme dalšími fakty; (5) vytvořenou hypotézu použijeme jako plán činnosti k řešení daného stavu věcí. To provedeme se záměrem dosáhnout anticipovaných výsledků, a tím prověřit svou hypotézu. Myšlenkový experiment odlišuje od postupu pokusem a chybou rozsah a přesnost třetího a čtvrtého kroku. Ty přetvářejí samo *myšlení* ve zkušenost. Nicméně se nikdy nedostaneme zcela nad pokus a chybu. I naše nejpropracovanější a rozumově nejdůslednější myšlení musí být ověřeno skutečností, a tím vyzkoušeno. A protože nikdy nemůže vzít v úvahu všechny souvislosti, nemůže také nikdy úplně přesně postihnout všechny důsledky. A přece tu dochází k tak pečlivému prozkoumání podmínek a k tak odpovědným dohadům o výsledcích, že máme právo odlišovat myšlenkový experiment od hrubších forem činnosti na základě pokusu a omylu.

Kapitola 12. Myšlení ve výchově

1. Podstatné okolnosti metody

Počáteční stadium rozvíjející se zkušenosti, které nazýváme myšlením, je už také *zkušenost*. Tato poznámka se může jevit jako hloupá banalita. Měla by jí být, ale na neštěstí není. Na myšlení se naopak ve filozofické teorii i ve výchovné praxi často hledí jako na něco, co do zkušenosti nepatří a může být kultivováno izolovaně od ní. Ve skutečnosti právě omezení zkušenosti vyplývající z její podstaty se zdůrazňuje jako dostatečný důvod k tomu, aby se věnovala myšlení pozornost. Soudí se, že se zkušenost omezuje na smysly a žádosti, na pouhý