

7 Pragmatismus

Úvod

Filozofický pragmatismus se zaměřuje na člověka řešícího praktické problémy. Řecké slovo pragma, od něhož je odvozeno jméno představovaného směru, znamená v překladu **čin** nebo **jednání**, pragmatikos označuje toho, kdo je zběhlý v jednání. Od autentického pragmatismu je nezbytné odlišit zvládnutý význam „pragmatismu“, který vstoupil do českého jazykového úzu v devadesátých letech 20. století. Pojem pragmatismus byl tehdy často používán téměř jako synonymum pro účelové jednání, které nemělo daleko k oportunistu a cynismu.

Poznání pravdy je pro pragmatismus i způsobem, jak úspěšně překonávat překážky. Pravdivé je to, co lze prakticky využít a co funguje (James). Pragmatismus upřednostňuje praxi před teorií a staví se **proti metafyzice**. V následujícím ohledu je relativistický – neuznává, že existuje jakákoli nadčasová pravda či řád světa nezávislý na člověku. Tento závěr pro něj není důvodem k pesimismu a rezignaci, právě naopak, je podnětem k aktivitě. Pragmatisté věří v kapacitu člověka myslet a jednat. V této souvislosti je možné citovat Karla Čapka, který se filozofickým pragmatismem výrazně inspiroval při hledání svého světového názoru a který ve svých Apokryfech nechává jednu z postav prohlásit, že podle jejího mínění je více pravdy v lidech než ve slovech.

Pravdu nejúčinněji poznáváme prostřednictvím jednání a jednáme především na základě zkušenosti. Zkušenost je nejcenějším pramenem poznání; nelze ji plnohodnotně nahradit zprostředkovanými informacemi. Zprostředkovaná zkušenost oslovuje jedině tehdy, jestliže má vztah ke zkušenosti vlastní (Dewey, 1991a, s. 73–74). Pro svůj odpor k evropské „akademické“ spekulativní filozofii a zájem o praktická řešení problémů býval pragmatismus někdy také nazýván antiintelektualismus či instrumentalismus (Dewey).

Ačkoli počátky probíraného směru sahají do sedmdesátých let 19. století (C. S. Pierce, W. James), pragmatismus se nejvíce rozvíjí v první třetině století minulého, a to ve Spojených státech, s nimiž jsou ostatně spojeny i jeho kořeny, stejně jako neopragmatismus poslední třetiny 20. století. Bez přehánění lze prohlásit, že pragmatismus je přímým potomkem **americké liberální kultury** s jejím individualismem kombinovaným s odpovědností vůči komunitě, svobodomyšlností, důvěrou v budoucnost, jejíž podoba závisí v prvé řadě hlavně na nás samotných, i zájmem o praxi a vlašným vztahem ke spekulativním úvahám. Tuto liberální kulturu můžeme postavit do protikladu vůči kultuře (neo)konzervativní, která se stala dominantní pro politický život USA počátku 21. století.

Pragmatismus se v etapě svého největšího rozkvětu systematicky věnoval otázkám výchovy a vzdělávání. Jeho nejvýraznější postava J. Dewey (2001, s. 650, 664) dokonce tvrdil, že životnost jakékoli filozofie závisí především na její schopnosti reagovat na aktuální otázky oblasti výchovy. Jestliže se filozofie může vyjádřit ke krizi dnešního světa, má tak učinit přes filozofii výchovy.

7.1 Dewey a jeho názory na výchovu

J. Dewey (1859–1952) se výchovou nezabýval jako izolovaným problémem, spojoval ji s jinými tématy, jak o tom svědčí už mnohé názvy jeho knih (např. Škola a společnost, Jak myslíme nebo pravděpodobně nejvýznamnější dílo Demokracie a výchova). My se nejdříve zaměříme na autorovu teorii výchovy a následně se budeme věnovat jeho názorům na vztah výchovy a politiky.

Moderní společnost školu potřebuje, neboť je sama příliš složitá na to, abychom si v životě vystačili s učením prostřednictvím účasti na činnostech, říká Dewey. Vzápětí určuje **tři úkoly**, které má škola sledovat. Jsou jimi přehledné zprostředkování podstatných vědomostí; ochrana dítěte před škodlivými vlivy a také příležitost vystoupit ze sociální skupiny, v níž se člověk narodil (Dewey, 1991b, s. 115–116).

Stav neznalosti není správné brát jen jako deficit, lze ho uchopit i ve formě příležitosti k rozvoji. Člověk se sice učí dlouho, zato se může naučit velmi mnoho a učení je mnohem více než pasivní

přizpůsobování se požadavkům okolí. Dewey je právem pokládán za autora blízkého alternativním proudům pedagogiky. Kritizuje v tehdejší Evropě dominující herbartismus, kterému vytýká, že vzdělání založené na knižních vědomostech nedává prostor aktivitě žáka a vytváří propast mezi školou a životem (Herbart je ale také oceněn za svůj zájem o učivo a snahu o vědecký přístup). Místo kumulace informací je vhodné podporovat **učení se prostřednictvím činnosti** (ona dobře známá zásada learning by doing).

Ústředním pojmem autorovy koncepce výchovy je **zkušenost**. Právě o ni a její reflexi ve výchově jde. Zkušenost sice stojí na počátku učení, ale sama jej nezaručuje. „Tak se dostáváme k technické definici výchovy. Je to rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, která obohacuje smysl zkušenosti a která zvyšuje schopnost dávat směr zkušenosti následující.“ (Dewey, 1991b, s. 125)

Zkušenosti využitelné výchovně získáváme, pokud řešíme problémy. Každou novou zkušenost zkoumáme. Nacházíme její význam a dané poučení začleňujeme do již existujícího systému zkušeností. To vede ke změně našich zvyklostí. Následuje další jednání, z něhož získáváme další zkušenost. Celý postup se neustále opakuje, pokaždé s novou – vyšší – kvalitou. Výsledkem výchovy je připravenost k další výchově. Velmi podobně je konstruován Kolbův systém učení, který je novější, a bývá v současnosti hojně odkazován v pojednáních o podnikovém vzdělávání. Inspirace Deweyem je identifikovatelná také v počátcích teorie učící se organizace, kterou vypracovali D. Schön (1930–1997) a Ch. Argyris (1923–2013). Tito autoři přišli mj. s konceptem vzdělavatele jako reflektujícího praktika.

Vraťme se ale k Deweyemu. Jak jsme viděli, zkušenost v jeho pojetí obsahuje aktivní (pokoušení se) i pasivní složky (zakoušení). Její rekonstrukce má složku individuální i sociální (vázanost na jednání v sociální situaci).

Učení se prostřednictvím zkušenosti pomáhá člověku **růst**, seberealizovat se. Růst je vždy neohraničený a je vlastní jak dětem, tak dospělým. Dítě má směřovat k dospělosti a dospělý by se měl umět vrátet ke zvědavosti dětství. Růst patří k životu, je to opravdový život, ne pouhá cesta k němu. Nemá proto účel mimo sebe.

Škola nemá být pouhou přípravou na budoucí život. Je třeba, aby se sama stala místem života; pokud je odloučená od svého okolí, hrozí, že bude pěstovat „knižního ducha nepravé vzdělanosti“. Důležité je propojovat učivo a každodenní život, neboť škola je jen jedním z míst, kde probíhá výchova (byť místem mimořádně důležitým) a výchova se odehrává nejenom mluvením a posloucháním. Žáci potřebují reagovat na své přímo zakoušené problémy místo toho, aby plnili požadavky přicházející k nim zvenčí.

Projektivní vyučování a možnost experimentovat podněcující žáka k aktivitě pomáhá rozvíjet jeho individualitu. „Špetka zkušenosti je lepší než tuna teorie prostě proto, že jen ve zkušenosti má každá teorie svůj životní význam, který je možno ověřovat. Zkušenost, docela skromňoučká zkušenost je schopna zroditi a nositi každou dávku teorie (anebo rozumového obsahu), avšak teorie bez zkušenosti nemůže být úplně zachycena jako teorie. Snadno se z ní často stává čistě slovní formule, řada hesel, která jsou jen k tomu, aby ukazovala, že myšlení neboli plané teoretizování je nepotřebné a nemožné.“ (Dewey podle Skalkové, 1993, s. 14).

Pokud se dětem dostává prostoru k aktivitě, vydávají se na cestu k samostatnosti a projevují se jako osobnosti a ne jako masa. Dítě a jeho sociální činnost stojí v centru nového pojetí výchovy. Dewey hovoří o potřebě „**koperníkovského obratu ve výchově**“. Staticky pojatý výchovný ideál, který je předem daný a kterému se žák musí přizpůsobovat, ignoruje přirozenost dítěte. Tlačit na příliš rychlé překonání nezralosti znamená popírat přirozený charakter života. Dewey však vystupuje i proti opačnému extrému – pedocentrismu; dítě nemá podle něj být ponecháno sobě samému, jelikož absence vedení nesměřuje ke svobodě.

Člověk je od nejútlejšího věku vybaven k sociálnímu jednání. Prožívá, uvažuje a jedná jako sociální bytost. I bezbrannost malého dítěte je vlastně spouštěčem mnoha sociálních situací a vazeb.

Základním znakem **lidskosti** je schopnost **jazykové komunikace**. Není bez zajímavosti, že pragmatismus má společné počátky se symbolickým interakcionismem. Symbolický interakcionismus je směr na pomezí sociologie a psychologie, který se věnuje otázkám komunikace, sociálním rolím a životu malých sociálních skupin vůbec. Člověk podle jeho poznatků vytváří svou identitu jedine prostřednictvím interakcí s druhými lidmi.

Pragmatismus se zajímá rovněž o otázku, jak sladit zájmy jednotlivce a jeho pospolitosti. Jde mu o svobodného spontánního jednotlivce vybaveného rozvinutým rozumem, jenž se aktivně a zodpovědně podílí na životě společenství. Zde leží důležitý úkol výchovy. Ta musí navíc zohledňovat skutečnost, že moderní doba se vyznačuje rychlou sociální změnou. Správně řízená výchova se do určité míry dokáže podílet na žádoucích **reformách společnosti**. Pokrok ve výchově je provázán s pokrokem společenským. Pro svou orientaci na budoucnost je pragmatistický směr filozofie výchovy někdy označován jako progresivismus. Dewey reaguje na měnící se podobu americké společnosti meziválečné éry. Ta se potýkala i s jevy, jako byla vysoká míra imigrace, zločinu a v neposlední řadě důsledky hluboké ekonomické krize 30. let. Dewey coby veřejně angažovaný intelektuál ovlivňoval reformní politiku programu prezidenta F. D. Roosevelta „New Deal“.

Dewey (1991a, s. 73) se domnívá, že klasická škola se příliš orientuje nejenom na hromadění informací, ale i na individualismus a soutěživost. Spolupráce je přitom nejenom přirozenější, ale i efektivnější cestou, jak se učit. Ve škole starého typu udržuje kázeň učitel, v nové škole by předpoklady sociální soudržnosti měla zajišťovat společná aktivita žáků. Jinou slabinou konzervativní školy je, že většinou reaguje na společenské změny se značným zpožděním.

Výchova má kromě jiného i politický ráz, protože vždy ovlivňuje budoucnost. V demokratické společnosti je vzdělání poskytováno všem, nejenom elitám. Jsou v ní obecně vytvářeny dobré podmínky pro výchovu. Kulturnost obnáší mj. silný zájem o výchovu. **Demokracie** prospívá výchově a dobrá výchova je předpokladem demokracie. Tato podoba politického života je orientována na pokrok uskutečňovaný cestou reformem. Demokratická společnost chápe výchovu jako téma, o kterém je třeba přemýšlet, neboť podoba uplatňované výchovy není „automaticky“ daná tradicí. Nyní hledáme to, co se osvědčí v praxi. Ze všech těchto důvodů je výchova ve škole politikem.

Dobrá výchova nám umožňuje rozvíjet demokracii. Ta není vztahována jen k politické sféře; Dewey ji chápe jako způsob života (1991, s. 128). Problém demokracie ve smyslu respektu k druhým nebo schopnosti dialogu je přítomný i v oblasti práce, rodiny a školy. Účinná je v této souvislosti výchova prostřednictvím příkladu, má větší vliv než prosté ponaučení. Jsme vždy významně formováni prostředím, v němž žijeme. Výchova a demokracie umožňují na různých úrovních vyspívat, hledat a prosazovat lepší řešení místo těch, která se neosvědčila nebo se osvědčila jen částečně.

Myšlenku demokracie jako nikdy nekončící diskuse a řetězce pokusů nalézat řešení problémů rozvíjí i nedávný neopragmatismus. Také pro něj má praxe přednost před teorií. Je lepší se učit prostřednictvím omylů než se pevně držet jakýchkoli principů považovaných za natolik jisté, že nemusejí být prověřovány měnící se praxí.

Přestože Dewey hovořil o učení a růstu, jež se týkají celého života, neformuloval žádnou samostatnou teorii vzdělávání dospělých. S tou přichází až jeho žák Lindeman. Je nutné dodat, že filozof a pedagog Dewey měl řadu následovníků, jedním ze zvláště významných byl W. H. Kilpatrick (1871–1965).

7.2 Lindemanova teorie vzdělávání dospělých

E. Lindeman (1895–1953) rozpracoval Deweyovy názory, aby je aplikoval na vzdělávání dospělých. Rozpracoval je zejména v knize *The Meaning of Adult Education*. Kromě tohoto hlavního zdroje inspirace bohatě využíval i myšlenky a zkušenosti dánského lidovýchovného hnutí, jeho studijních kroužků a lidových vysokých škol, rozvinutých během druhé poloviny 19. století (Finger, Asún, 2001, s. 108).

Vzdělávání je Lindemanem označeno za celoživotní proces, neboť se objevuje všude tam, kde člověk řeší (převážně praktické) otázky a získává zkušenosti, které potřebuje pochopit. Všestranný rozvoj jednotlivce se odehrává prostřednictvím jeho **sociální angažovanosti**. Lindeman za skutečné vzdělávání dospělých považuje **vzdělávání neprofesní**, vzdělávání zájmové a občanské. Nejsympatičtější je mu vzdělávání **prosté známkování**, které nesměřuje k získání certifikátů a titulů. Lindeman vyzdvihuje dobrovolnou účast na vzdělávání a ty obsahy, které jsou prosty demagogie. Vzdělávání má své účastníky aktivovat, vybavovat je k samostatnému myšlení a jednání (a činit je tedy imunní vůči pohodlné strategii spoléhání se na experty). Spolu Deweyem je Lindeman kritický vůči klasické škole (zvláště pak pokud jde o její možnosti vzdělávat dospělé) a hledá k ní alternativy. Dobře fungující praxe vzdělávání dospělých podle něj může přinášet podněty pro **reformu školy**. Pro Lindemana je předmětem kritiky rovněž komercializace vzdělávání.

Staví se proti intelektuálnímu snobství v podobě hierarchizace kultur na vyšší a nižší, hodnotnou a podřadnou. Podobně odmítá i osvětu ve formě poučování „zaostalejších“. Něco takového je pro něj v rozporu s demokratickým přístupem, o který mu jde. Vidíme, že obsah vzdělávání je jistě důležitý; ještě důležitější je ale samotná skutečnost vzdělávání jako sociální aktivity.

Efektivní učení se odehrává v **malých skupinách**, nikoli jako masová záležitost. Každá učící se skupina by měla být skupinou aktivní a každá aktivní skupina by měla fungovat jako učící se komunita (Brookfield, 2001). Lidé v učících se skupinách pěstují schopnost diskuse a kooperace, což posiluje demokracii na lokální úrovni; vzdělávání dospělých se touto cestou podílí na sociální změně. Tu Lindeman pokládá za další z důležitých úkolů vzdělávání dospělých.

7.3 Mezirowova teorie učení jako prostředku transformace

Jméno J. Mezirowa (1923–2014) bylo okrajově zmíněno již v kapitole o marxismu. Kritická teorie společnosti (Habermas) a pragmatismus posloužily tomuto – rovněž americkému – teoretikovi vzdělávání dospělých jako hlavní (ale zdaleka ne jediný) myšlenkové zdroje pro formulaci jeho vlivného konceptu **transformativního učení dospělých**, který plně rozvinul na začátku 90. let v díle o transformativní dimenzi vzdělávání dospělých (pracoval na něm už od 70. let). Je nutné poznamenat, že Mezirow pragmatismus využívá o něco více než druhý připomínaný přístup, opírá se také o symbolický interakcionismus, teorii vědeckých revolucí T. Kuhna aj. (Finger, Asún, 2001, s. 55). Důležitým bodem celé Mezirowovi teorie je téma komunikace a učení v síti sociálních vztahů a moci. Teorie transformativního učení je konstruována dosti komplikovaně; autor do ní v průběhu let průběžně zapracovával nové součásti, a proto je níže přiblížena jen ve zjednodušené verzi.

Učení je spojeno s novou nebo rekonstruovanou zkušeností, v tom je Mezirow zajedno s pragmatismem. V návaznosti na Habermase rozlišuje **dva typy učení**: instrumentální a komunikativní. **Instrumentální učení** je zaměřeno na kontrolu a manipulaci přírody i lidí. Odehrává se při řešení praktických problémů. Spolu s nástupem instrumentální racionality v pozdně moderní společnosti je na vzestupu i tento styl učení. **Komunikativní učení** oproti instrumentálnímu směřuje k porozumění; posiluje důvěru a solidaritu mezi lidmi (Mezirow, 1996). Zahrnuje i oblast emocí a morálky (Mezirow, 2000). Daří se mu tam, kde existují podmínky pro otevřenou a mocensky nenarušenou komunikaci, tzn. v místech, kde se rozvíjí skutečný **dialog**. Takový dialog, podmíněný smyslností, pravdivostí, kvalifikovaností účastníků a jejich upřímností, umožňuje nacházet shodu a povzbuzovat k jednání. V racionálním dialogu jsme rovněž schopni nejlépe posuzovat argumenty, hájit vlastní stanovisko i přijímat pohledy jiných účastníků. Porozumění sobě je provázáno s porozuměním tomu, jak uvažují druzí. Důležitou roli hrají v procesech komunikace a učení sociální kompetence. Neexistují žádné nezpochybnitelné závěry diskusí. Prožívaný smysl situací a z nich plynoucích zkušeností vždy vychází z kulturního kontextu, v němž se lidé nacházejí.

Ještě krátká poznámka k rozdílu mezi instrumentálním a komunikativním učením: Je zřejmé, že podmínky nenarušené komunikace lze v praxi bezesbytku naplnit jen vzácně. Avšak není také na škodu všimnout si, jak se v současnosti instrumentální přístupy uplatňují více a více a současně pronikají do nových oblastí. Aktéři veřejné sféry sice hlasitě formulují své požadavky, daleko méně se

ale rozvíjí schopnost naslouchání. Politický život se neodehrává v podobě věcných debat, místo toho degeneruje v (anti)reklamní kampaně, postavené na manipulacích s informacemi. Rozvoji nemanipulované komunikace může také bránit ohromné množství informací, které jsou k dispozici v médiích, přičemž jen malou část z nich představují informace podstatné. Ty bývají mnohdy obklopeny banalitami. Kultura soutěže založená na logice vítězství – prohra, ovládá do určité míry i soukromou sféru. Stačí poukázat na nejrůznější příručky a stránky časopiseckých „poraden“ specializované na sféry práce či osobního života, v nichž se probírají rozličné rady a triky, jak lze dosáhnout svého na úkor druhých, jak účinně manipulovat se sebou i s okolím.

Všechny typy komunikace a učení (tedy i učení instrumentální) mění naše uvažování. Tato změna se podle Mezirowa odehrává na **dvou úrovních**. První možností je stav, kdy se pohybujeme v rámci jednoho způsobu interpretace. Nové zkušenosti zpracováváme za pomoci již existujících vzorců (meaning schemes). Na své dosavadní znalosti navazujeme novými a stávající postoje spíše potvrzujeme. Druhou eventualitou je změna celého způsobu uvažování (meaning perspectives). Ten již není prostě prohlubován, ale dostává také jiný směr. Kvalitativně se mění způsob našeho myšlení a my jsme jej schopni reflektovat, nebereme jej jako samozřejmý. Přemýšlíme s odstupem o našem přemýšlení; zkoumáme způsoby, jimiž dospíváme k závěrům. Jsme přístupni novým pohledům. Poučujeme se, chápeme jinak a lépe. Na základě toho začínáme přikládat zkušenosti nový smysl. Na tuto druhou úroveň je potřeba soustředit pozornost, protože právě na ní se odehrává skutečné vzdělávání dospělých. V návaznosti na transformaci sebe samotných, jež se odehrává cestou učení, lze uskutečňovat transformaci společnosti. Dospělost znamená otevřenost ke změně a schopnost si uvědomovat vlastní myšlenkový vývoj. Víme nejenom, k čemu, ale také proč a jako jsme k něčemu dospěli.

Mezirow tvrdí, že teorie transformativního učení odpovídá požadavkům demokratického způsobu života. Jde jí o podporu schopnosti autonomně myslet, participovat na veřejném životě a podílet se na sociální změně (Mezirow, 2000).

Shrnutí kapitoly

Pragmatismus se orientuje na praktické problémy života jednotlivce a jeho společenství. Oblast výchovy a vzdělávání rozebírá pragmatismus s ohledem na každodenní život, do něhož jsou započítány i obrazy budoucnosti, které si jednotlivci vytvářejí v sociálních kontextech. Člověk je v pragmatismu brán za intersubjektivní bytost, bytost komunikující a smysluplně jednající. Úkolem výchovy a školy je zlepšovat praxi. To se neobejde bez aktivních lidí se zájmem o učení se. Proto lze úspěšnost školy posuzovat podle toho, jak dalece se jí daří povzbuzovat zvědavost a tím i zájem o další vzdělávání v dospělém věku. Šanci na úspěch má škola především tehdy, jestliže se její život neodděluje od jiných sfér vzdělávání. I když to není v klasickém pragmatismu přímo artikulováno, jedná se o směr, který počítá s procesem celoživotního vzdělávání jako s něčím samozřejmým (Beneš, 2001).

Pragmatismus je zvláště silný v oblasti **komunitního vzdělávání**. Komunitní vzdělávání vyzdvihuje učení se vlastní zkušeností. Zkušenost je získávána v konfrontaci s blízkými problémy. Komunitní vzdělávání se obrací nejenom na jednotlivce, ale i na skupiny.

Lze ale upozornit i na problematická místa pragmatismu. Jeho pojetí vzdělávání postavené na zkušenosti je možná příliš široké. Vzdělávání ztotožněné se životem téměř splývá s pojmem socializace. Je potlačena jedinečnost výchovy a vzdělávání jako plánovaných procesů. Tuto námitku lze ovšem vztáhnout i k jiným důležitým směrům filozofie výchovy, které se vyslovují ke vzdělávání dospělých (alternativní přístupy, humanismus). Nežřídka je poukazováno na účelový a snad i povrchní přístup pragmatismu ke vzdělávání, který vychází z požadavku praktické užitečnosti naučeného.

Ostrou a zároveň podnětnou **kritiku** alternativní pedagogiky a progresivismu v USA formulovala nedlouho po 2. světové válce Arendtová (1994, s. 104–108). Autorka vychází z toho, že právě v USA jako zemi imigrantů hraje výchova ještě důležitější úlohu než v jiných zemích. Také nás může přimět

k úvaze o některých základních tezích pragmatismu a jejich aplikovatelnosti na děti a dospělé. Ale nejenom to, předložené myšlenky strukturované do tří bodů představují významnou polemiku i ve vztahu k současným reformám školství a snad i hlavního proudu soudobého pedagogického myšlení. První námitka je na pragmatismus uplatnitelná jen zčásti nebo vůbec, druhá a třetí jsou s pragmatismem přímo spojeny.

Je pomýlené ostře oddělovat svět dětí a dospělých. Představa o tom, že děti mají rozhodovat o sobě samy, vede ke ztrátě kontaktu dítěte a dospělého, a tím světa dětí a dospělých. Dítě je vydáno do dětské skupiny, v níž je autorita tvořená většinou neskonale přísnější než ve světě dospělých. Enormní tlak na konformitu v dětské skupině znemožňuje svobodný vývoj jednotlivce. Přichází o možnost dospívat, poznávat svět a být před ním (některými jeho stránkami) chráněno.

Druhá chyba je spjata s představou, že pedagogika je vědou o vyučování obecně. Rezignace na obsah výuky způsobuje ztrátu části autority učitele. Odbornost je samozřejmě sice důležitým, ale ne jediným prvkem pedagogovy autority. Učitel pak není odborníkem, jen pomocníkem při učení. Sám údajně v oblasti poznatků nemá co nabídnout, je spíše než učitelem pouhým pečovatelem.

Třetí slabinou je teze, že pochopit lze jedině prožité. Jednostranný zájem o aktivaci žáků a praktické činnosti vede k ignoranci významu vědomostí. Tím je svět, který škola může představit, ochuzován. Nepřiměřený důraz na hru má za následek infantilizaci dětí. Místo, aby děti postupovaly směrem k dospělosti, je dětiskost (dětinskost) údajně tím kýženým stavem.

Doporučená literatura

ARENDOVÁ, Hannah. Krize výchovy a vzdělání. In Hannah ARENDOVÁ. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1994, s. 97–120. ISBN 80-204-0424-4.

DEWEY, John. *Democracy and Education*. Dostupné přes http://cs.wikipedia.org/wiki/John_Dewey.

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-20715-4.