

# Na pomoc studujícím

R. F. Hessong, Th. H. Weeks: *Introduction to Education*. New York, 1987. Překlad kapitoly „Filozofie výchovy v USA“

Známý filozof Dupuis (1966) třídí filozofie výchovy na liberální a konzervativní. Vidí problém dneška jako hledání dilemat typu „buď a nebo“ mezi liberálními a konzervativními ideami ve výchově. Tvrdí také, že rozštěpení osobnosti v americké filozofii výchovy je částečně odpovědné za nedostatky výchovy v USA.

Ze čtyř filozofií výchovy, které jsou čtenáři předloženy v této kapitole, prozkoumáme každou z nich podrobněji, abychom poznali, proč jsou takto zařazeny:

- |     |                  |   |
|-----|------------------|---|
| I.  | – Konzervativní: | <b>perennialismus</b><br><b>essencialismus</b>      |
| II. | – Liberální:     | <b>progresivismus</b><br><b>rekonstrukcialismus</b> |

## Perennialismus

Perennialismus stejně jako essentialismus uznává pravdu jako něco logického, neměnného, trvalého (Rosen 1968).

Pozn: *perennialismus je změněná (přizpůsobená) forma realismu, který má své základy u Tomáše Akvinského*. Řada zde obsažených názorů je hluboce zakotvena v Aristotelově tradičním realismu, který ovšem zahrnoval i metafyziku, věčnost a bohy.

**Perennialismus klade důraz na trvalé hodnoty a dělí se do dvou větví: Náboženský**, reprezentovaný Tomášem Akvinským (1225–1274), a **Laický**, představovaný Mortimerem Adlerem (1902–) a Robertem Hutchinsem (1899–1977). **Laická větev klade důraz na způsob poznávání pravdy (metoda)**, kdežto **náboženská větev se spoléhá na zjevení pravdy**. Laická škola vidí hlavní cíl v rozvoji intelektu, zatímco náboženská v morálním a náboženském rozvoji.

Perennialisté zdůrazňují pečlivé studium klasiků. Školní osnovy by mohly být podle nich založeny na studiu „velkých knih“. Jak prohlašuje Rosen, perennialisté věří ve výcvik schopností rozumu prostřednictvím formálních

disciplín, tj. těch školních předmětů, které mají největší organizovanost. Takové předměty cvičí a rozvíjejí myšlenkovou činnost. Kritéria pro zkoumání vhodnosti vyučovacích předmětů mohou být — duševní kázeň, užitečnost předmětu pro život nebo zajímavost z hlediska studenta. Učitel perennialista musí mít vysoce vyvinuté dovednosti v oblasti myšlení a měl by být skutečně schopen svými vyučovacími metodami přivést žáka k poznání pravdy z minulosti.

Perennialismus vznikl jako protest proti progresivismu, ale mnohé z jeho témat vzniklo před vznikem perennialismu. Pro perennialisty je trvalost a neměnnost pravdy skutečností. Perennialisté pobízejí ke studiu velkých mistrů jako Platón a Aristoteles, i ke studiu celého kulturního dědictví. Říkají, že studenti nemohou pochopit extrémní případy, ale mohou přijmout věčné pravdy. Věří, že ve spisech Aristotela a Platóna lze nalézt odpověď na otázky týkající se smyslu života. Co činí člověka dobrou a ctnostnou osobou? (Tato otázka má stejný význam v době Watergate jako v době Platónově). Kazí člověka moc? Kdo by měl vládnout zemi? Perennialisté věří, že takové problémy lidského druhu, jako jsou chamtivost, etická rozhodnutí, použití síly, jsou stejně aktuální dnes jako byly ve starověkém Řecku.

### *Výchovné ideje perennialistů*

Jaké jsou výchovné ideje perennialistů? Jak jsme již dříve konstatovali, perennialisté **věří, že se lidská podstata nemění v čase**. Před člověkem podle nich stojí stále stejné problémy, dnes jako v minulosti, nebo jaké jej čekají v budoucnosti. Proto v jejich pojetí směřuje klasická výchova k výcviku řešení těchto trvalých problémů. Perennialisté kladou důraz na užívání rozumu. Říkají, že se studenti musí učit ovládat své pudy rozumem. **Výchova pro ně není přízpůsobení se lidské společnosti a běžným tendencím světa, ale přízpůsobení se věčným pravdám**. Na rozdíl od progresivistů tvrdí, že vyučování je pouhou přípravou pro život a nemůže se nikdy stát reálnou životní situací. **Chtějí učit —**

- **svobodná umění**
- **kulturní dědictví z literatury**
- **historii Spojených států a světa**

— a ne to, co se studenti touží naučit v konkrétním okamžiku. Ani předmětům, reagujícím na módní trendy, jejichž naléhavost rychle pomine. Perennialisté by chtěli, aby osnovy zahrnovaly velké knihy klasiků, jejichž platnost je neměnná a obsahují pokusy **odpovědět na odvěké otázky**

**týkající se lidského bytí.** Hutchins (1936) shrnul tyto názory na výchovu: „Vzdělávání (education) zahrnuje vyučování. Vyučování znamená vědomosti (znalosti) a ty jsou tvořeny pravdou. Pravda je všude stejná. Proto je i vzdělávání (výchova) všude stejné“.

Kneller (1971) shrnuje názory perennialistů takto: „Perennialisté říkají, že rozum mladých Američanů nemůže být nikdy skutečně cvičen v intelektuálních věcech (záležitostech) přílišně, neboť sami učitelé jsou lhostejní a vzdávají se příliš rychle. Je totiž mnohem snadnější učit studenty v jejich vlastním tempu a v souladu s tím, co se chtějí učit. Vezmeme-li však v úvahu povrchní sklony dětské povahy, které pak určují, co se učí, můžeme v takové výchově vidět brzdu jejich vývoje, rozvoje jejich skutečného talentu. **Seberealizace totiž vyžaduje sebekázeň a tu vychováme pouze prostřednictvím užití vnější kázně.**“

Které názory perennialistů na výchovu jsou hlavně kritizovány? V prvé řadě jsou perennialisté napadáni pro svou orientaci na minulost. Kritikové je obviňují, že si nevšímají běžných zájmů učících se o současné problémy života společnosti ani přípravy studentů na budoucnost.

Rosen (1968) napsal: „Perennialisté jsou přes mnohá tvrzení zastánci regresivní sociální filozofie. Chtěli by řešit problémy dvacátého století návratem k systému víry převládajícímu v minulosti.“

Jinou kritiku perennialismu představuje názor, že nespravedlivě vnucuje studentům výchovný systém vhodný pro pár elitních jedinců. Dokonce Plato zastává tento typ klasické výchovy, určené k výběru pro elitní vládnoucí třídu.

Kneller (1971) shrnuje kritiku perennialismu takto: „Perennialisté mohou být obviněni z pěstování aristokracie ducha a z nesmyslného omezení vyučování na tradici studia ‘velkých knih’. *Přeceňují význam intelektuálního nadání*, které mnohé děti postrádají, a přesto se stanou dobrými občany a pracovníky. Vyučování stejným předmětům přísně akademického typu je ignorování rozdílu a snad i poškození jejich osobního růstu.“

## Essencialismus

Essencialisté mají některé názory společné s perennialisty, ale zdůrazňují také své vlastní myšlenky. Obojí se dívají na minulost jako na vodítko. Nicméně essencialisté chtějí rozvíjet především pravopis, úspěšnost, duševní kázeň (na rozdíl od perennialistů, kteří zdůrazňují „velké knihy“). Essencialisté kladou také větší důraz na přítomnost než perennialisté. Usilují o využití „základních dovedností“ k tomu, aby se studenti přizpůsobili okolnímu světu a současné společnosti takové, jaká skutečně je.

Knellerovými (1971) slovy: „Čím se liší essentialismus od perennialismu?“

*Za první* méně hlásá totální vzdělání intelektu (rozumu), a proto není tak zaměstnán určitými, předpokládanými, věčnými pravdami, jako spíše přizpůsobením se jedince přírodnímu a sociálnímu prostředí.

*Za druhé* je mnohem ochotnější přijmout kladné příspěvky vytvořené pedagogickými metodami progresivismu.

*Za třetí* — tam, kde se perennialismus obrací na velké tvořivé úspěchy minulosti, jako k projevu časově neohraničeného, univerzálního lidského pohledu na věc, essentialismus ji chápe jako pramen pro zkoumání současných problémů.

Essencialisté kladou mnohem větší důraz na přítomnosti než perennialisté, kteří mají největší důvěru v minulosti. **Perennialismus i essentialismus kladou důraz na základní dovednosti. Zatímco perennialisté kladou hlavní důraz na práci s „velkými knihami“, je vedoucí ideou essentialistů myšlenka základních dovedností.** Essentialisté spolu s idealismem a realismem zastávají názor, že pravda je neměnná a trvalá, ale rozdíl od idealismu je tvořen názorem na to, co je realita (skutečnost).

Essencialisté tvrdí, že jsou určité základy, které mohou všichni lidé znát, pokud budou vzdělávání. Ty definují jako „Základní dovednosti“. Sem patří *čtení, psaní, počty* (reading, writing, arithmetic).

Essencialisté byli předchůdci směru „hnutí návratu k základům“. Domnívali se, že učení musí být vykoupeno těžkou prací, na rozdíl od progresivistů, kteří zaujímají stanovisko, že „učení může být snadné“. Učitele vidí jako prostředníka mezi studentem a základními dovednostmi. Podporují tvorbu intelektuálních měřítek (norem, standardů). Vyučovací předmět chápou jako základ vzdělávání a přejímají tradiční metody „duševní kázně“. Zdůrazňují sebekázeň jako ideální typ kázně pro podporu tvorby sociálních hodnot a dávají jí přednost před individuální zkušeností (zážitkem) ve vzdělávání. Essentialismus, na rozdíl od perennialismu, není protikladem progresivismu jako celku, ale jen jeho určitých hledisek.

Essencialisté vidí učení prostřednictvím činností jako metodu, ale neuznávají je jako hlavní metodu učení. Zdůrazňují, že učení prostřednictvím činností může podpořit celkové učení žáka, ale varují proti přílišné generalizaci z omezeného počtu zážitků (zkušeností).

Nejnámější essentialistický filozof byl William Brickman (1913), vydavatel magazínu (časopisu) „Škola a společnost“, Artur Bestor (1908) a Mortimer Smith (1906–1981) — oba činní v Council for Basic Education (Rada pro základní vzdělávání). Essentialisté Bestorova typu obviňovali profesory pedagogiky za nedostatky vzdělávání a chtěli zrušit profesionální vzdělá-

cí kurzy pro přípravu kandidátů učitelství. Essencialisté věnovali své hlavní úsilí přezkoumávání problémů osnov, z nichž chtěli vymýtit nesmyslné prvky a pokusili se podpořit a posílit autoritu učitele ve třídě.

### *Essencialistické představy o vzdělávání*

S essentialistickým postojem je spjata řada názorů: essentialisté **věří v kázeň a sebekázeň**. Tak například, když se staráš jen o své vlastní věci, není to dostačující důvod k tomu, abys byl pochválen ve vzdělávacím procesu. Essencialisté doporučují učiteli, aby zahájil učení zdůrazněním vědomostí, nahromaděných lidstvem v podobě kulturního dědictví. Vyhýbají se takovým vyučovacím předmětům, které se objevují jako závažné požadavky současnosti nebo jako módní vlny. Dávají přednost **zdůraznění dlouhodobých cílů a hodnot trvale platných**. Podtrhávají význam **základních dovedností** v elementárním vzdělávání a na vyšším stupni (na high school) **navrhují soustředit se jen na hlavní předměty**. Předměty, jako například řízení motorových vozidel, sexuální výchova a řadu volitelných předmětů navrhují vynechat z osnov škol. **Jsou zastánci logické vnitřní struktury vyučovacích předmětů a dávají jí přednost před usnadněním učení studentům**. Vysoce oceňují úsilí a prohlašují, že je jen málo dokonale vychovaných lidí, kteří se bez něj obešli.

Gutek (1981) říká: „Učení hodnotných dovedností a vědomostí vyžaduje, aby člověk obětoval svůj čas a úsilí. Mnoho trvalých a pevných životních zájmů dospělých osob je výsledkem takového úsilí. Mnohé z nich nebyly zpočátku příliš zajímavé nebo přitažlivé pro učícího se jedince. Takovými se staly teprve po ovládnutí základů dané činnosti, po vynaložení jistého úsilí. Dětské zájmy nelze ignorovat, ale není možné založit veškeré učení na omezené dětské zkušenosti. Existuje totiž řada oblastí učení, které se nemohou stát předmětem okamžitého zájmu žáka, ale stanou se jím v jejich pozdějším osobním životě“.

Mnohé metody přinášené essentialistickou teorií jsou *v protikladu k výchovným činnostem životního přizpůsobení*. Obhájci životního přizpůsobení věří, že školy mohou pomoci každému jedinci přizpůsobit se širšímu sociálnímu prostředí a sociálním vlivům americké společnosti, využitím řešení běžných sociálních problémů jako hlavních ohnisek učení. Předpokládají, že vzdělání dítěte bude výsledkem řešení těchto problémů. Například v ekologii: zhoršování ozónové vrstvy v atmosféře může být studováno současně s osvojováním si takových dovedností jako je čtení, psaní, vyprávění, znalosti přírodních věd, matematiky atd., které budou vzrůstat, neboť studenti jsou motivováni, aby četli, psali, počítali atd. tato témata z ekologie.

Výchova k životnímu přizpůsobení počátkem padesátých let byla odpovědí na sociální a ekonomické napětí, k němuž došlo po válce. Obhájci životního přizpůsobení toužili po zavedení takových požadavků do školních osnov, které by zahrnovaly současné společenské problémy, jako např. ekonomika, příprava na povolání, osobní potřeby mládeže.

Gutek (1981) charakterizuje opozici essentialistů k činnostem životního přizpůsobení slovy: „Essencialistický útok na ‘nepodstatné vědomosti’ byl obdobou postojů obhájců současných základů vzdělávání.“ Kritikové změn osnov z roku 1960 poukazují na to, že: „Essencialistický útok na ‘náhodné učení’ byl podobný kritice obhájců současného základního vzdělávání. Mají stejné námitky proti novým zlepšením učebních osnov, zvláště takovým, jako jsou ‘nová matematika’, ‘nové pojetí studia společnosti’ a nové přístupy k přírodovědnému vzdělávání. . . Současní kritikové inovací učebních osnov z roku 1960 mají námitky, že objevovací metody nebo dotazovací, prozkoumávající (inquiry) metody jsou neefektivní a vedou studenty k tomu, že objevují znovu Ameriku, spíše než by je vedly k mistrovství, opírajícímu se o vědomosti uspořádané pomocí řádných metod. Současní kritikové také argumentují tím, že proces učení a učební metoda zde byly škodlivě nadřazeny obsahu učení“.

Krátký přehled událostí ovlivňujících vzdělávání v 50., 60. a 70. letech bude ukázkou vlivu essentialistů a hnutí „návrat k základům“. V roce 1957 vypustil Sovětský svaz Sputnik. Výsledkem byla prudká impulzivní kritika vzdělávání a růst významu essentialistických názorů a hnutí „návrat k základům“ v americké škole. Díky tomu se koncem padesátých let stává essentialistický postoj převládajícím v USA. Zda to byl důsledek vypuštění Sputniku, nebo zda to bylo způsobeno poklesem progresivního pohybu, je těžko říci. Každopádně však vzniká „Národní akce na obranu vzdělání“, kladoucí důraz na akademické předměty v programu učitelského vzdělávání, na růst počtu hodin matematiky, přírodních věd, cizích jazyků atd. Učební plány škol z těchto let nebyly sice svým charakterem striktně essentialistické, nabízely však studentům, že se naučí těmto předmětům stejným způsobem, jako by se jim učil vědec daného oboru. Pojetí těchto projektů není součástí essentialistické doktríny a organizační změny americké školy, jako třeba „týmové vyučování“, „modulární plánování“ (modular scheduling), otevřené pojetí škol a individualizované vzdělávání, nebyly essentialisty podporovány.

Essencialisté měli horší pozici v druhé polovině šedesátých let. S nástupem Velkého sociálního společenského programu a v důsledku pokračování vietnamské války se školy místo essentialistických programů zaměřily na vyrovnávací vzdělávání, na projekt Head, vzdělávání Start, profesní přípra-

vu na povolání a dvojjazyčné vzdělávání. Aktivita v sociálních problémech se stala spíše pravidlem než výjimkou.

V polovině sedmdesátých let došlo znovu k oživení hnutí za „návrat k základům“ ve Spojených státech. Ovšem toto znovuoživené hnutí se výrazně odlišuje od předchozího období tím, že **vyrůstá z řad laických občanů, a nikoliv z řad pedagogů**. Vzniká tak podstatně širší podpora ze strany laiků a rodičů, než tomu bylo v předchozích obdobích.

Gutek (1981) hodnotí hnutí takto: „Na rozdíl od jiných proudů v historii vzdělávání nebyl **směr zaměřený na základní vzdělávání** zpočátku podporován ani postavami známými z národní politiky ani z oblasti vzdělávání. Nestaví se za něj ani známé organizace. Nabízí však široce rozvinuté strategie, sjednocující své argumenty společným filozofickým základem.“

Nové essentialistické hnutí ze sedmdesátých let vyrůstalo z touhy určit minimální dovednosti a schopnosti pomocí testů a ze snahy *kvalifikovaně vymezit základy vzdělávání* (standards). Profesionální vychovatelé nebyli součástí tohoto hnutí, byli obvykle zatlačeni do defenzivy, ale i oni byli nakonec vtlačeni do zjišťování a testování minimálních schopností. Tlak veřejnosti postupně způsobil, že v několika státech přijaly zákonodárné sbory nařízení o testování minimálních schopností určené učitelům i žákům. V osmdesátých letech diskutují profesionální pedagogové na téma „co je základní“ vzdělání a laičtí obyvatelé stále více požadují základní, účelné literární i matematické dovednosti u absolventů vysokých škol.

Mnohé kritiky vzdělávání vznikly na půdě hnutí „návrat k základům“ v sedmdesátých a osmdesátých letech. Tito essentialisté odsuzovali společenskou podporu neúspěšného dítěte, která se projevovala jeho ponecháním ve stejné věkové skupině, pokud se nezlepšilo, i takovými pokusy, jako byly různé fakultativní předměty a minikurzy. **Nedostatek pozornosti věnovaný základním dovednostem a etickým hodnotám byl essentialisty ostře napadán**. Odmítali povolnost ať již ve standardu chování nebo ve standardu akademickém. Obhájeví návratu k základům vystoupili proti tendencím a tvrzením, že školy jsou příliš byrokratické a drahé. Poukazují i na nedostatek motivace žáků a kritizují *špatnou kvalitu přípravy učitelů i školy*, které je mají připravovat, stejně jako zvláštní hantýrku (žargon), používanou profesionálními pedagogy.

Mnohé tyto kritiky vycházejí od zastánců hnutí za „návrat k základům“. Jak již bylo řečeno, je velmi obtížné určit, co je základní. Jsou umění výtvarná, hudební, tělesná výchova základní? Co říci o takových předmětech jako jsou zdravotní výchova, studium společnosti atd.? Takové otázky lze odpovědět snadněji, pokud jde o čtení a psaní v elementární škole. Chceme-li se však takto tázat při posuzování předmětů na vyšším stupni, kde je

množství rozmanitých předmětů, uvážneme v bažině. Proto se esencionalisté často nemohou shodnout na tom, co je vlastně základní. Většina lidí se shoduje, že by mohli podporovat hnutí „návrat k základům“, kdyby bylo schopno definovat, co znamená „základní“.

Gutek (1981) tvrdí: „Obojí, ať již přátelé nebo nepřátelé základního vzdělání, potřebují určit odpovědi na následující **filozofické otázky, které se vynořily ve druhé polovině století:**

1. Co je řádné (zdravé) vzdělávání?
2. Co je škola?
3. Jaký je prvotní účel školy?
4. Jaká má být povaha školních osnov?

### Filozofie a vzdělávání

Tradiční	Progressivní
<b>orientovaná na předmět</b>	<b>orientovaná na žáka</b>
sledovat ostré hrany změn	otupovat ostří
společné jádro základu vzdělávání	osnovy vycházející z potřeb života
důraz na — pravopis, čtení, počty	důraz na rozvoj kritického myšlení
úspěšnost	Učitel organizuje, vybírá a řídí
duševní kázeň	experimenty žáka tak, že aktivní
střední škola by mohla být členě-	účast žáka obohacuje jeho poroz-
na podle předmětů:	umění i vědomosti.
a) důležitý je text	Zapojení žáků zvyšuje jejich od-
b) důležité je teoretické vzdělává-	povědnost.
ní	Morální cíle mohou být založe-
Mladistvá delikvence má příčinu	ny na občanské i sociální experi-
v zanedbání školní role.	mentaci, profesionální a praktické
Přenos hodnot dalším generacím.	užitečnosti a individuálním vývoji
Autorita učitele ve třídě je vysoce	(neintegrovat sociální ani psycho-
žádoucí.	logické vzdělání).
Aktivita žáka spočívá v organizaci	Výchova k demokracii.
jeho vlastních poznámek.	Aktivní škola — aktivní žák.

Obhájci základního vzdělávání musí přemýšlet a odpovídat na tyto otázky co možná nejsoudržněji a co možná nejsouhrnněji. takovým způsobem, aby odpovědi netvořily rozptýlené zdroje sporných názorů, ale soudržnou a logickou strukturu. Oponenti potřebují ověřit tyto otázky ve světle historických perspektiv i opakovaných návratů témat „základního vzdělávání“. Uvedené problémy nejsou něčím přechodným, co zmizí z našeho obzoru. Tak jako se vynořily v pedagogické minulosti, mohou se objevit i v budoucnu.“



Jak je patrné z našeho textu, ideje essentialistů hrají v současné americké pedagogice významnou roli a jsou i dnes svědectvím o vlivu hnutí „zpět k základům“ v USA.

## Progresivismus

Třetí filozofií výchovy, kterou se budeme zabývat, je progresivismus, navazující na pragmatismus či instrumentalismus Johna Deweye.

Jaké jsou hlavní ideje progresivistické filozofie výchovy? Progresivisté kladou větší **důraz na spolupráci a sociální učení**, na projektivní metody nebo **metody řešení problémů** ve vzdělávání. Progresivisté věří, že **učení může být aktivním procesem** a že studenti mohou dělat mnohem více než jen pasivně přijímat informace. Věří, že učení může vycházet ze zájmů dítěte. **Role učitele se zde mění v „poradce dítěte“**. Není již „diktátorem“ nebo „ředitelem učení“.

Progresivisté zdůrazňují samotný proces učení, to znamená prostředky a metody, spíše než jeho konečný produkt — vědomosti, dovednosti. Nejvýznamnější skutečností je pro progresivisty (stejně jako pro rekonstruktivisty) změna. Progresivisté zdůrazňují (jak se domníval např. J. J. Rousseau), že **jednotlivý žák je dítě a nikoliv malý dospělý**. Trvají na tom, že **výchova a vzdělávání je život, a nikoliv jen příprava na život a učení**. Žáci se podle nich nemusí zásobovat vědomostmi a uskláňovat je pro pozdější použití, ale především by měli myslet a řešit problémy. Tvrdí, že **vědomosti vznikají jako součást procesu řešení problémů**. Tak například když chceme žáky učit, co je demokracie, **měly by se školy stát demokratickými institucemi**. Podle Deweye demokracie ve vládě a ve vzdělávání v Americe těsně souvisí.

Pokrokoví pedagogové nebudou chtít plnit hlavy studentů jako džbán vodou, ale **chtěli by žáka učit, jak se má učit, aby mohl později v učení pokračovat ve svém dalším životě**. Pro pokrokové pedagogy je učení nepřetržitou rekonstrukcí (přebudováním) zkušenosti. Důraz je zde kladen na zkušenost, nikoliv na věčnou a neměnnou pravdu citovanou idealisty. Pokrokoví pedagogové se domnívají, že výchova a vzdělávání se týká celého dítěte a věří, že vzdělávání je více než vyučování. Zkušenost a pokus jsou dvě klíčová slova progresivistů, vyplývá to i z následujícího prohlášení Knellera (1971): „Není to vstřebávání minulých vědomostí, co je důležité, ale jejich neustálá přestavba (restrukturalizace) ve světle nových objevů. A tak řešení problémů musí být viděno ne jako pouhé hledání funkčních vědomostí, ale jako věčný souboj s obsahem vzdělávání.“

Myšlenky Johna Deweye sehrály rozhodující roli v hnutí progresivistů.

Dewey sám dával přednost názvu své filozofie „instrumentalismus“ nebo „pragmatismus“, a ačkoliv byl přesvědčen, že jeho progresivní následovníci zkreslili mnohé z jeho idejí a přivedli je až k extrémům, přesto je stále znám jako vůdce hnutí progresivního vzdělávání v USA. Je to možno nejlépe pozorovat v současných pracích o Deweyovi, které zjišťují, že jeho následovníci i kritikové mají tendenci zkreslovat jeho názory. Sám Dewey nakonec odsoudil progresivní hnutí a nespolupracoval s ním. Tak se stal prvním zastáncem a později prvním kritikem progresivního hnutí. Deweyova filozofie výchovy je holistická a snaží se o sladění takových protikladů, jako jsou rozpor mezi teorií a praxí, mezi tělem a duší, mezi názorem a činem, mezi prostředky a cíli. Dewey zvláště odsuzuje odtržení školy od života v jejím okolí. Vystupuje proti převládajícímu názoru, že vědomosti mohou být naučeny a uskladněny tak, že je možno použít jich v následujícím myšlení a činnosti. Dewey pevně věřil, že učení ve škole je život, a ne příprava na život. Učení je život a nejčastěji k němu dochází v běžném životě a při řešení skutečných problémů. Opravdové cíle těchto skutečných (reálných) problémů jsou nejužitečnější pro dosažení spojení učení se životem.

Sheffer (1966) formuloval tuto myšlenku následujícím způsobem: „Celé prostředí obklopující vyučování je důležité jako potenciální příspěvek k učení. Z toho vyplývá, že **morální atmosféra ve třídě povzbuzuje zvědavost a dotazování. Vztahy mezi žáky a učitelem** nejsou pokládány za bezvýznamné vzhledem k obsahu vzdělávání, ale za **základ morálního a intelektuálního učení**, které probíhá ve škole, ať již to záměrně plánujeme nebo ne. Každá položka obsahu vyučování musí být prezentována v závislosti na vnímání učícího se. Tento způsob vnímání spolu s opravdovým systémem motivace žáka musí brát učitel svrchovaně vážně.“

Tak se Dewey staví proti každému oddělování, ať již jde o rozdělení humanitního a odborného vzdělávání nebo teoretických a aplikovaných věd či myšlení a činnosti.

Dewey klade značný důraz na činnost a prožitek (zkušenost). Učení je pro něj vždy aktivní proces. Mozek není pasivní příjemce vědomostí, ale aktivní účastník řešení problémů. Dewey věřil, že **zkušenost (prožitek) je pro učení rozhodující**. Současně však věděl, že ne všechny zkušenosti (prožitky) jsou součástí vzdělávání.

Hook (1966) shrnul Deweyovy názory na pojem zkušenost slovy: „Pojem zkušenost má mnoho významů, ale smysl, který mu Dewey dává, je tvořen vztahem k lidskému procesu učení. Veškeré učení je výsledkem zkušenosti, ale ne každá zkušenost je pravým vzděláváním. Pouze takové zkušenosti se mění ve skutečné vzdělávací prostředí, které v reakcích jedince signalizují problém. Jinak přeloženo: Dewey uznává pouze takové zkušenosti, v nichž

reakce jedince signalizují problém a jeho okolí se mění ve skutečné vzdělávací prostředí.“

„Mé pedagogické krédo“, brožura sepsaná J. Deweyem, obsahuje mnohé názory na vzdělávání, které později podrobněji rozpracoval. Zde také definuje svých **pět základních zákonů**, týkajících se vzdělávání:

1. První zákon je *účast jedince na sociálním vědomí*. Tímto zákonem zdůrazňuje Dewey sociální problémy a zkušenosti, které se podílejí na formování osobnosti od narození až do smrti.
2. Druhým zákonem je myšlenka, že *škola tvoří součást tohoto sociálního procesu. Vzdělávání je pro něj proces žití* a nikoli přípravou pro život.
3. Třetí zákon přináší tvrzení, že *sociální život dítěte je skutečným obsahem vzdělání*.
4. Čtvrtý zákon tvrdí, že *metody mají být formovány (utvářeny) vlastní dětskou povahou*. Dewey později věřil, že vzdělání je hlavním smyslem sociálního pokroku a nápravy.
5. Posledním, pátým zákonem je to, že Dewey a progresivisté chtějí *přijmout podporu od rekonstrukcionistů*. To bude ukázáno v následující kapitole.

### *Úpadek progresivního vzdělání*

Co bylo hlavním obsahem kritiky, která nakonec vedla k úpadku progresivního vzdělání? Progresivisté byli obviňováni ze závažných nedostatků vzdělávání, které byly nacházeny po vypuštění Sputniku v r. 1957. Progresivistické hnutí, které již bylo oslabeno vnitřními spory a vnější kritikou, prožilo dramatický úpadek v závěru padesátých let. Školy jsou často navíc obětními beránky při řešení společenských nesnází a problémů. Když Američané uvěřili, že Spojené státy zaostaly za Sovětským svazem v kosmických závodech, okamžitě obvinili školy a hlavně pedocentrické metody progresivistů. Cremin (1961) analyzuje úpadek a odstoupení progresivistů slovy: „Překvapující věcí kolem odpovědi progresivistů na útok nebylo to, že se hnutí zhroutilo, ale že se zhroutilo tak snadno. Šokující je i prudkost úpadku. Proč tento náhlý a spíše smutný konec (druhá polovina konce padesátých let) hnutí, které bylo více než půl století loajální a vlivnou částí americké veřejnosti? Co bylo specifickou **příčinou** tohoto **úpadku progresivního vzdělání**?

Za prvé: **deformace progresivních principů**, a to jak stoupenci, tak kritiky — představují hlavní činitel. V řadách progresivistů vznikaly různé frakce, neschopné vzájemné dohody. Dalším faktorem byl **negativismus**

— progresivisté se více stavěli proti něčemu než pro něco. Skupinová práce, individuální projekty i učení prostřednictvím činnosti vyžadují podstatně více času na přípravu učitele než starší metody výuky. Progresivismus se stal obětí vlastních úspěchů při změnách amerických idejí o školských a vyučovacích metodách. Někteří kritici argumentují, že progresivisté neudrželi krok s probíhajícími změnami v masmédiích a sociálnímu tlaku a většina kritiků argumentuje, že konzervativní přesun v politickém a sociálním myšlení po II. světové válce poskytl spolu se Sputnikem poslední ránu progresivismu. Konečně, na rozdíl od současného nejnovějšího hnutí „základního vzdělání“, bylo progresivní hnutí složeno ponejvíce z profesionálních pedagogů a jejich selhání mělo za následek vstup laické veřejnosti do jejich hájemství.“

Kneller (1971) uvádí další příčiny neúspěchu progresivistů. Progresivisté byli kritizováni za to, že *povolovali studentům učit se tomu, co je zajímavé, spíše než by je vedli k učení se toho, co potřebovali*. Mnozí kritikové progresivistů tvrdí, že škola je umělou učební situací, která nikdy nemůže představovat skutečné životní prostředí. Jejich pochybnosti se soustřeďují i kolem toho, zda lze rozvíjet sebekázeň (uvědomělou kázeň) prostřednictvím svobody. Tito kritikové uvádějí, že k vytvoření vnitřní, uvědomělé kázně, je nutno užít vnější disciplínu, na jejímž základě teprve může být vytvořena vnitřní disciplína. Odpůrci progresivismu také upozorňují, že skupinová rozhodnutí obhajovaná progresivisty, nemusí být nezbytně lepší než rozhodnutí jedince. Rozhodnutí skupiny může vyplývat z krajní konformity a tyranie ve skupině. Vznikají i výhrady k tomu, že si progresivisté dělají monopol na výchovu k demokracii. I zde vidí kritikové jiné možnosti výchovy. Dále pak Kneller (1971) uvádí, že progresivisté se příliš zaměřují na aktivitu jako takovou a velmi málo dbají o její cíle, o výsledky žákovy činnosti.

Progresivistické hnutí, které vzniklo po občanské válce a získalo širokou odezvu mezi intelektuály, rostlo a získávalo příznivce mezi rokem 1900 a první světovou válkou. Bylo hnutím reprezentovaným především profesionálními pedagogy. Potom se hnutí začalo rozdělovat a tříštit, hlavně ve dvacátých a třicátých letech a zaniká koncem padesátých let. Jakkoliv měli progresivisté významný vliv na vzdělávání v dnešní Americe, byli potřeni opozičními hnutími — esencionalismem a „zpět k základům“. Progresivisté podporovali víru v to, že výchovu lze využít k sociálnímu zlepšení. Tento trend se projevuje i u rekonstrukcionismu, který nyní prozkoumáme.

## Rekonstrukcionismus

Posledním druhem filozofie výchovy, o kterém bude řeč, je rekonstrukcionismus. Cílem rekonstrukcionistů je změna společnosti prostřed-

**nictvím výchovy**, jako nástroje sociální reformy. Proto jsou behaviorální vědy a kulturní síly důležitými pomůckami rekonstrukcionistů. Ti totiž věří, že Američané žijí ve věku krizí. Odtud vyplývá i pronikavé vědomí (smysl) naléhavosti jejich výzev.

Jak napsal Rosen (1968): „Rekonstrukcionismus je výsledkem působení ideálu utopické společnosti. Proto rekonstrukcionisté tvrdí, že filozofie je nástrojem, a jako takový může být užit pro více než jen vysvětlování zkušenosti (prožitku). Musí pomoci k výstavbě nové, lepší společnosti.“

Hlavními představiteli rekonstrukcionismu ve Spojených státech byl George Counts (1889–1974), autor práce „Odvází se školy stavět nový společenský řád?“ (1932). Dalšími představiteli tohoto směru byli Theodore Brameld (1904–), jehož hlavní prací byla kniha „K rekonstrukci filozofie výchovy“ a Harold Rugg (1886–1960), autor práce „Kultura a vzdělávání v Americe“ (1931).

Jak lze rozlišit rekonstrukcionisty od jiných směrů filozofie výchovy? Progresisté a pragmatikové obecně podporují sociální změny, ale na rozdíl od rekonstrukcionistů nechtějí podporovat specifické reformy společnosti.

Rosen (1968) shrnuje tyto rozdíly, když píše: „Rekonstrukcionismus se jako filozofie výchovy liší od pragmatismu spíše ve stupni a důrazu než v druhu. Ačkoliv sdílí mnohé s pragmatismem, klade mnohem větší důraz na sociální politiku. Zatímco perennialismus klade výlučný důraz na minulost a esencialismus a progresivismus na přizpůsobení se přítomnosti, rekonstrukcionisté upínají své naděje k budoucnosti.“

**Základy rekonstrukcionismu můžeme vidět v hlavních tezích**, vyslovených Teodorem Brameldem (1965): „Ve volání rekonstrukcionismu je patrná naléhavost, vyzývající k **výstavbě nového sociálního řádu**, chránícího svět před sebezničením atomovými zbraněmi. Obdobně jako progresivisté i rekonstrukcionisté věří v **demokracii**. Jejich nová společnost má být kontrolována lidem. Chtějí vybudovat mezinárodní demokracii, která bude logicky znamenat konec národní demokracie. Domnívají se, že právě **společnost tvoří lidi takové, jakými jsou**.“ Proto Brameld zdůrazňuje význam skupinové práce ve škole. „Rekonstrukcionistický učitel nemůže být nestranným. Musí nést odpovědnost za demokratickou výchovu (výchovu pro demokracii) a musí si být vědom naléhavosti rekonstrukcionismu.“

Rekonstrukcionisté věří, že *behaviorální vědy mají rozhodující význam* a že cíle i metody výchovy musí být upraveny tak, aby umožňovaly přípravu na měnící se požadavky budoucnosti. **Výchova je pro ně přípravou pro budoucnost a ne výhradně pro přítomnost.**

Je obtížné zůstat vůči nim neutrální, neboť jejich názory jsou plny vášně a emocí. Ukažme tedy aspoň některé jejich přednosti a slabiny.

### *Přednosti*

Rekonstrukcionisté kladou hlavní důraz na výchovu pro budoucnost. Tím dělají to, v čem mnozí filozofové selhávají. Snaží se zdůraznit nezbytnost světové vlády, mezinárodní demokracie, jejichž nutnost odvozují z potřeby kontroly nukleárních zbraní i z vážných problémů sociálních a ekologických, oceňují význam postindustriální společnosti načrtnuté Tofflerem (1970), nedílí iluze, že počítače zaplavující svět, vyřeší vše za nás.

### *Nedostatky*

Kritikové rekonstrukcionistů uvádějí, že pluralitní společnost ve Spojených státech nemůže podporovat jen jeden druh cílů. Ptají se, či cíle to budou? Mohou mít učitelé zvláštní zájem na budoucnosti svých žáků? Angažují se rekonstrukcionisté pro indoktrinaci společnosti (na „naočkování“ určitými názory)? Jak se to slučuje s jejich smyslem pro demokratickou společnost? Jsou závěry behaviorálních věd dost pevnými základy pro budování nového společného řádu? Autoři tohoto textu si nejsou jisti, zda by Američané souhlasili s jednou představou budoucnosti, která bude uskutečňována rekonstrukcionisty. Spíše vidí více hodnot, které budou důležité pro orientaci lidí na budoucnost i jejich problémy.

### *Shrnutí*

Filozofické závěry jsou členěny do tří částí:

- liberální versus konzervativní v diskusi o filozofii výchovy
- přijatelnost eklektické filozofie výchovy
- rozdíly, které by mohly být způsobeny konzistentní filozofií výchovy na školách v USA.

Diskuse typu „buď a nebo“ ve filozofii výchovy přináší vždy americkým školám potíže a trápení. Učitelé i laičtí občané se neshodnou jeden s druhým ani mezi sebou v tom, zda je ve škole důležitější obsah vyučování nebo dítě, zda by měly být školy stavěny podle představ o otevřené koncepci školy, nebo by měly být stavěny v tradiční podobě, tj. jako soustava uzavřených tříd? Měly by minikurzy rozvíjet studentské běžné zájmy na středoškolské úrovni, nebo mají být studenti vedeni v kurzech základních dovedností? Měly by být mimoškolní činnosti součástí řádných učebních plánů, nebo mají být pouze doplňkem školního programu? Všechny tyto otázky jsou soustředěny kolem diskuse liberální versus konzervativní ve výchově. Tato dvě stanoviska jsou detailněji srovnána v následující tabulce.

### Uspořádání učebních plánů (osnov)

Tradiční	Progresivní
1. Program slavných knih: vědy a matematika jako předměty rozvíjející myšlení	1. Projekty takového typu jako: Proč lidé opouštějí svá domovská města?
2. Historie je dobrá kvůli sobě samé	2. Simulace přistání lidí na Měsíci
3. Posedlost pravopisem	3. Život na Mississippi
4. Vědeckost (čistota vědy)	4. Pomoc veřejné zdravotní služby při analýze (proudů, větví, směrů, studijních směrů)
5. Oblékání a jídlo	5. Být si vědom chudoby služeb a na požádání jim pomoci
6. Tělesná výchova	6. Pomoci menšinám usadit se ve svém školním distriktu
7. Sport	7. Tvorba nových her určených pro handicapované osoby
8. Vědecký klub	
9. Profesionální den (den volby povolání) — career day	
10. Testování	

### Konzervativní hledisko

Konzervativní hledisko perennialistů a esencialistů je představováno názory Terrela Bella, sekretáře pro výchovu v Reaganově vládě. Bell prohlásil, že výchova je osvojování vědomostí a vyslovil podporu ideám školy orientované na vědomosti. Nesouhlasí s demokracií ve škole, ani s osnovami přizpůsobenými životu, učitelsko-žakovským plánováním výchovy, ideou, že učení musí být potěšením. Věří, že těžká práce, nepřízeň osudu a životní problémy tvarují charakter žáků. Bell výmluvně odporuje myšlence školy orientované na dítě a tvořící své curriculum podle požadavků běžných potřeb a zájmů žáků. Podle jeho názoru by měly školy spíše rozvíjet ve svých žácích celoživotní touhu po intelektuálních znalostech než zdůrazňovat tělesné potřeby.

Sám Bell (1965) řekl: „Příliš mnoho času je v našich školách vyplýváno na plánování v oblasti vztahu „učitel-žák“ a práci výborů (komisí) a ne dost času je věnováno důraznému hledání a brilantnímu ovládnutí základních vědomostí, které by vedly k rozvoji intelektuálních schopností a moudrosti. Dnešní doba je příliš nebezpečná a množství vědomostí, které občan musí získat, je příliš rozsáhlé, než abychom mohli pokračovat s tím, že v centru

naší pozornosti a našeho úsilí bude proces sociálního přizpůsobení, práce výborů a určování cílů žáky.“

Bell věřil, že žáci mohou být aktivní v procesu učení a také, že učení může být orientováno na dosažení vědomostí. Oponoval názoru o vedlejších, nahodilém učení, obhajovaném progresivisty: „Učení nemůže být chápáno jako proces, v němž jsou vědomosti náhodnými vedlejšími produkty, vznikajícími v rámci činností rozvíjených kvůli přizpůsobení, sociálním interakcím nebo v zájmu získávání zkušenosti.“

Věřil, že jde o podobný omyl jako v následujícím příkladu: „Vychovatelé, kteří zdůrazňují takové procesy jako životní přizpůsobení nebo rozvoj osobnosti, kladou důraz na finální výsledky získané v průběhu činnosti. Kachnu však nemůžeme učit plavat dříve, než se vylihne z vejce. Kachna bude plavat tehdy, když se setká s úkolem nebo s procesem, který ji k tomu připraví. Obdobně i dítě bude určitě přizpůsobeno k životu i jeho osobnost se rozvine v požadovaném směru, jen když si osvojí vědomosti.“

Stejným způsobem předkládá Bell (1962) výmluvný argument, zdůvodňující etickou hodnotu práce: „V práci je vždy větší radost než ve hře. Hru bychom měli chápat jako přestávku, mezeru, jako spánek, v němž si obnovíme své duševní schopnosti a energii pro další osvojování vědomostí. Proto nechť se naše školy opět věnují tomu účelu, pro který mají vždy existovat a existovaly i v minulosti. Škola orientovaná na vědomosti bude člověku pomáhat naplnit jeho osud, kterým je dobytí a ovládnutí prostředí a ovládnutí přírodních sil.“ Bell tedy místo přizpůsobení lidí přírodním silám, obhajuje získávání kontroly nad prostředím prostřednictvím vědomostí o něm. Bell je v přímé opozici ke stanoviskům progresivistů, týkajících se smyslu škol.

## Progresivní hledisko

Progresivní stanovisko zde představuje William Lauderdale svými závěry ze zkoumání tří úspěšných progresivních škol. První z nich je Laboratorní škola (založená Johnem Deweyem v Chicagu). Druhou je Městská a zemská škola založená Karolinou Prattovou v New Yorku. Třetí progresivní školou je Holtvillská škola v Alabamě. Byly to ve třicátých a čtyřicátých letech velmi slavné školy, které zdůrazňovaly odbornou výchovu a výchovu k životnímu přizpůsobení. Tyto tři školy nám poslouží k zobrazení tří hlavních frakcí uvnitř progresivního hnutí:

- experimentální stanovisko: Laboratory School J. Deweye
- pedocentrické stanovisko: Škola K. Prattové v N. Y.
- orientace na životní přizpůsobení (life-adjustment): Holtvillská škola



Nyní popíšeme dvě z těchto škol jako příklad progresivního hnutí ve výchově (education).

*Deweyova laboratorní škola v Chicagu* byla založena v roce 1896 a Dewey sám vedl školu do roku 1904. Jejím účelem bylo ověřování a testování pedagogických a psychologických zákonů. Dewey kladl značný důraz především na klidnou a uvolněnou atmosféru školy, v níž mohou děti při učení spolupracovat. Jako metodu využívá exkurze a věří, že učení je svou povahou sociální. Chicago nabízelo široký výběr muzeí, továren a obchodů, které by podle jeho názoru mohly být využity pro výchovu dětí.

Lauderdale napsal: „Dětské zájmy, které vznikly přirozeně, hraním her, vyprávěním příběhů a nebo pod vlivem exkurzí, slouží jako startovní čára pro učení. Činnosti, které z takových zájmů vyrůstaly, byly plánovány a utvářeny záměrně, dětmi i učiteli, spolu se získáváním dovedností a vědomostí, které jim poskytují větší možnost kontroly prostředí.“

Řešení problémů bylo podstatou Deweyova pedagogického působení. Klád velký důraz na význam zkušenosti a věřil, že myšlení a činnost tvoří nerozlučnou jednotu a že myšlení je pravdivé jen tehdy, když jeho výsledky jsou v činnosti úspěšné. Myšlení i činnost jsou výsledkem dětské zkušenosti. Výchova je podle něj ustavičnou rekonstrukcí zkušenosti ve světle nových zkušeností. Dewey neústupně požaduje, aby společnost svými dlouhodobými cíli umožnila svobodu učení jedince.

Lauderdale (1981) shrnuje Deweyovy názory o potřebách jedince a požadavcích společnosti, v níž jedinec žije, slovy: „Dewey upozorňuje na tendenci, projevující se jako obecná představa, že svoboda jedince a nezávislost musí být omezena příkazy a nařízeními, přijatými uspořádanou společností. Toto stanovisko však pro něj není vyjednáváním o právech jedince a potřebách společnosti, ale tím, co vytváří sociální uspořádání (dohodu) ve společnosti, jejímž prostřednictvím se může jedinec vyvíjet jako rozumná, svobodná lidská bytost.“

*Městská zemská škola Karolíny Prattové v New Yorku* byla pedocentrická. Lauderdale uvádí jako základní metody této školy dramatické hry, hry s kostkami, sociální interakce a časté exkurze, stejně jako důraz kladený na pracovní činnosti. Základem pro přijetí dramatické hry jako metody je Deweyova myšlenka o znovutvoření zkušenosti a Froebelův výrok, že hra je prací dítěte. Do-withs (kostky) jsou kvádry užívané při hře. Slouží dětem pro rozvíjení jejich fantazie ve hře. (Autoři této knihy viděli, jak děti opouštějí prvotřídní nové hračky koupené rodiči, aby si mohly hrát s odloženými hranolky dřeva nebo starými lepenkovými krabicemi). Sociální interakce a exkurze jsou metody odvozené z Deweye a zdůraznění práce je

možno vidět již u Pestalozziho. V ideách K. Prattové se odráží i vliv J. J. Rousseaua.

Laderdale (1981) na to upozorňuje slovy: „Hra je pro Karolinu Prattovou stejně důležitým prvkem jako pro Rousseaua. Díky hře si dítě vytváří smysl svého světa, nachází motivaci, zobrazuje vztahy mezi ideami a vytváří si spojení mezi příčinou a následkem, a to vše na základě svých vlastních zkušeností.“

Podle Lauderdala to byla náhodná zkušenost, která se podílela na formování její pedocentrické progresivní filozofie výchovy: „Tuto významnou zkušenost získala při návštěvě svých přátel, kteří měli šestiletého syna. Viděla jej, jak si hraje ‘na železnici’. Po pokoji byly rozloženy hračky, kostky a různé předměty používané v domácnosti, včetně několika odpadkových košů. Hoch byl zcela zabrán do hry, v níž vytvářel svět, který měl v daném okamžiku smysl jen pro něj. On sám byl aktivním účastníkem tohoto světa, jeho tvůrcem, řidičem vlaku (strojvedoucím), vydával při tom rozmanité zvuky související s provozem na železniční trati. Stupeň chlapcovy aktivity v učení ji vzrušil. Srovnával ji se zájmem o učení, který mohla pozorovat u dětí umístěných v jejím domově. Chlapcovo vzrušení hrou a učením stálo v ostrém protikladu k mdlému zájmu o učení, mezi tak mnoha dětmi v jejím domě dětí. Tato zkušenost byla pro ni prvním zábleskem, který jí dal naději, že objevila způsob, jehož pomocí se mohou všichni mladí lidé zúčastnit tvorby nebo dramatizace událostí atd. prostřednictvím dramatické hry.“

Ve všech třech uvedených progresivních programech lze nalézt *důraz kladený na pracovní činnosti*. Deweyova Laboratorní škola používala zaměstnání jako vzhled do sociálně kulturního dědictví a jako ukázkou, jak byly v historii řešeny problémy. Karolina Prattová ve své městské a zemské škole města New Yorku nalézala jádro curricula — učebního programu v práci a Holtvillská škola užívá práci pro zlepšení obce jako ústřední téma své činnosti.

Laderdale (1981) shrnuje podobnosti mezi těmito třemi progresivními školami: „Ačkoliv je jejich praxe velmi odlišná, stojí jako jeden celek na svých závazcích k progresivním principům. Jejich žáci se svobodně účastní rozhodování. Plánují mnohé své učební aktivity a svobodně *vykonávají* své práce. Programy v těchto školách jsou vysoce individualizovány. Vztahy mezi žáky a učiteli jsou neformální a zakládají se na vzájemné důvěře. Spolupráce převládá nad soutěživostí. Žáci jsou hodnoceni multidimenzionálně a hodnocení je užíváno spíše jako diagnostický nástroj než jako nástroj pro hodnocení výkonu. Zájmy žáků jsou respektovány a pocítovány jako potřebná podpora přízpusobení, nikoliv jako samoúčelné, ale jako odrazový můstek pro učení.“

Lauderdale (1981) napsal, že žádná ze tří uvedených škol nebyla ovlivněna extrémisty „kultu dítěte“, kteří nesnášejí nic, co omezuje svobodu dítěte, a kteří dávali progresivní výchově jako celku špatné jméno. Progresivní pedagogický odkaz spočíval podle Lauderdalea v tom, že progresivisté vytvořili precedens pro inovaci práce ve školní třídě, nově definovali cíle výchovy, zpestřili učební plány, změnili role učitele a žáků a změnili atmosféru ve školách. Tyto výsledky progresivního hnutí mohou být pokládány za základ dnešních rozličných alternativních programů, učebních smluv (learning contracts), skupinové práce, individualizovaných učebních projektů, student-ských a žákovských rad na mnoha středních školách a mnoha dalších forem žákovské účasti na vlastním učení.

## Eklektická filozofie

Filozofičtí odborníci se liší v názoru na vhodnost eklektické filozofie výchovy. Být eklektický, znamená vzít části různých filozofií a spojit je do jedné vlastní filozofie výchovy.

Například někdo přijme za svou představu aktivního žáka, který se podílí na svém učení, z idealistické filozofie. Současně však bude preferovat realistické stanovisko k vědeckým metodám jako hlavnímu nástroji vědeckého poznání. K tomu pak ještě přidá pragmatický princip, že hodnoty jsou relativní a stále se mění. Tím si vytvoří základ své vlastní eklektické filozofie.

Kritikové tohoto způsobu tvorby filozofií výchovy namítají, že tato cesta nevede ke konzistentní filozofii a že jedno stanovisko může být v konfliktu s jiným. Autoři této knihy se domnívají, že *filozofie většiny lidí jsou ve skutečnosti eklektické*. Nejdůležitější však je, že **vývoj vlastních filozofických principů je základním předpokladem pro učitelskou profesi**. Ať již to učitel uznává nebo ne, jeho činnost ve třídě je založena na určitých filozofických principech. Učitel tyto principy formuluje jako své vlastní názory, z nichž odvozuje své výchovné a vzdělávací působení ve třídě. Měl by si proto tyto principy uvědomit jako prvky, ovlivňující jeho chování.

### *Může se filozofie stát příčinou sporu?*

Diskuse mezi liberály a konzervativci ukazuje jasně význam a důležitost filozofie výchovy pro každodenní výchovná rozhodnutí. Filozofie výchovy může způsobit rozdíly v úspěšnosti žáků i vyučování. Mnohokrát již bylo řečeno, že je lepší světlo jedné svíce než kletba tmy. Místo lkaní nad takovými problémy jako kázeň, rasové rozdíly, nedostatek žákovské motivace nebo nedostačující finanční prostředky na výchovu a vzdělávání, může učitel použít svou vlastní filozofii jako prostředku, který má po ruce pro lepší světlo.

„Učitel často netuší, kde jeho vliv končí.“ Jeden učitel může způsobit svou činností značnou změnu v životě žáka.

## Shrnutí

Tato kapitola je věnována jednotlivým filozofiím výchovy — perennialismu, essentialismu, progresivismu a rekonstrukcionismu.

**Perennialismu** klade důraz na minulost a zobrazuje pravdu jako něco logického, trvalého a neměnného. Věřící perennialisté, jako sv. Tomáš Akvinský, spoléhají na zjevení pravdy jako primární cestu poznání. Laičtí perennialisté, jako Martin Adler, R. Hutchins, kladou důraz na myšlení jako cestu k pravdě. Perennialistická teorie učení chce rozvíjet myšlení a vzdělávat člověka prostřednictvím studia klasické literatury a výchovou k duševní kázni.

Obdobně jako perennialisté i **essentialisté** vidí v minulosti svého průvodce. Na rozdíl od perennialistů však kladou na první místo učení základním dovednostem a nikoliv čtení slavných knih. Tato kapitola také ukázala vliv essentialistů na nynější hnutí „zpět k základům“ a také blízkost essentialistů k hnutí životního přizpůsobení.

**Progresivní ideje** výchovy zdůrazňují spíše proces výchovy než jeho výsledky. Školu chápou jako život a ne jako přípravu na život. Učitel má roli poradce a nikoliv diktátora. Byl ukázán růst progresivního hnutí i příčiny jeho úpadku.

**Rekonstrukcionismus** se soustřeďuje na změnu společnosti a jeho představitelé, Counts a Brameld, vidí výchovu jako nástroj změny společnosti k lepšímu. V diskusi konzervativců proti liberálům byly ukázány rozdíly v názorech T. Bella a Karoliny Prattové, dvou výrazných protikladů v pojetí výchovy a vzdělání.

*Přeložil Vladimír Vocelka*