

Projektové vyučování

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



OBSAH

1. Kořeny projektového vyučování – historický exkurz
2. Projektové vyučování v současné pedagogické diskusi

1) Kořeny projektového vyučování – historický exkurz

Anotace: Kapitola se věnuje historickým kořenům projektového vyučování a projektové metody. Pozornost je věnována filosofii pragmatismu, pragmatické pedagogice Johna Deweyho, projektové metodě Williama H. Kilpatricka a také českému pedagogickému meziválečnému myšlení, které v mnohém z odkazu pedagogického pragmatismu čerpalo.

Klíčová slova: William James (1842-1910), pedagogický pragmatismus, pozitivismus a výchova, František Krejčí (), John Dewey (1850-1952), William Heard Kilpatrick (1871-1965), Václav Příhoda (1889-1979)

1.1. Pozitivismus a výchova



Budeme-li v následující kapitole tematizovat problematiku filozofie pragmatismu, měli bychom předem čtenáře seznámit s filozofickým směrem, který pragmatismu alespoň časově předcházela, i když v mnohém ukážeme, že mu „razil“ cestu i myšlenkově. Byl to pozitivismus, který navíc v českém intelektuálním prostředí – pedagogickou diskusi nevyjímaje – rychle a úspěšně zakořenil.

Za otce pozitivismu je považován Herbert Spencer (1820-1903), anglický filozof, který myšlenky pozitivistické vědy formuloval hned v několika svých dílech. Jejich podstatou je mimo jiné přesvědčení, že vědecké poznatky mohou být jako jediné pravdivé. Pravdivé budou pouze tehdy, pokud budeme vypovídat o tom, co můžeme skutečně dokázat, o čem není pochyb. Jedná se o poznání, které vychází z naší smyslové zkušenosti a dále je podrobeno

kritickému rozumovému uvažování. Jedná se tedy o tzv. pozitivní fakta, která nejsou vyvratitelná. Smyslem poznání nemá být hledání odpovědí na metafyzické otázky, na něž není jednoznačná odpověď. Pozitivismus se zakládá na poznání pozitivním, tedy těch skutečností, které smysly a rozumem rozpoznat lze.

Jedním z významných představitelů, kteří se v pedagogice, psychologii a etice věnoval rozpracování pozitivismu, byl František Krejčí. Jeho zásadním spisem je *Positivism a výchova* z roku 1906, kde je zřejmé, jaký dopad má pozitivistické myšlení na formulaci cíle, předmětu teorie pedagogiky, ale i na praktické výchovatelské jednání.

Krejčí je přesvědčen, že reformní pedagogické snahy, o kterých byla na počátku 20. století vedena čilá diskuse, se musí opírat právě o „novou“ filozofii – o pozitivismus, respektive jsou jeho důsledkem.

K pozitivismu Krejčí uvádí: „Positivism je filosofování, které chce všechny záhady, jichž rozřešení je třeba k celkovému, jednotnému názoru na svět, řešiti vědecky, totiž tou cestou, kterou dobírají se svých výtěžků vědy. Positivism volí tuto cestu z přesvědčení, že vědecká cesta jediná, na které se člověk dodělati může pravdy, tj. myšlenek, o nichž nelze nikomu pochybovati, aspoň do té míry, do které vůbec člověk má schopnost poznati pravdu.“ (Krejčí 1906, s. 6).

Krejčí dále poukazuje, že cílem pozitivismu je mimo jiné dobrat se poznání, respektive pravdivého poznání, které nikdo a nic nebude moci zpochybnit – bude se jednat o pozitivní pravdy. Za tímto účelem hledá objektivní měřítko poznání, které nikdo a nic nesmí zpochybňovat. V tomto světle je pak zřejmé, že pozitivismu musel odmítat veškeré poznání, které není zcela objektivní, které vychází z intuice, nepodložené a nereflektované zkušenosti – poznání metafyzické týkající se posledních otázek o Bohu, podstatě světa a člověka apod. Pozitivistické poznání předpokládalo shodu myšlenky s objektem, se skutečností.

„Positivistický filosof, jemuž běží o sestrojení názoru světového, chtěje postupovati touž cestou, musí akceptovati také všechny důsledky, které plynou se stanoviska vědeckého postupu. Musí: Předně uvědomiti si, že vědění nepochybné (=poznání) jest možné pouze o smyslové skutečnosti, a že absolutno tj. to, co kryje se za světem jevů, za světem, jak je nám přístupný skrze smysly, a za nitrem naším, jak o něm víme bezprostředně, že to, co tvoří vlastní podklad jevů a podstatu naší sebevědomé bytosti – že to všechno absolutno, čili transcendentno, nadsmyslno jest poznání našemu nedostupno. Za druhé musí si uvědomiti, že

zárukou vědění nepochybného jest důkaz opírající se o zkušenost, že tudíž jediným pramenem poznání jest rozum. Následkem toho musí za třetí odmítnouti všechno, co se nedá v tomto smyslu dostatečně dokázat, a jeli přece nucen tvořiti domněnky, musí prohlásiti za nezbytný požadavek, aby neodporovaly tomu, co je vědecky zjištěno, a nepřipustiti takové, které zakládají se na jiném principu poznávacím než rozumovém.“ (Krejčí 1906, s. 10) Jak Krejčí dodává, pozitivistovi neposlouží v poznání princip víry a bude to právě otázka náboženské výchovy, náboženství jako předmětu a vůbec konfesijní školy, proti které se v daném spise Krejčí hlasitě vysloví: „Víra je vědění z druhé ruky, předpokládá auktoritu, která ví to, o čem sám se nemohu přesvědčiti na vlastní oči – věří se tam, kde není vědění.“ (Krejčí 1906, s. 10) Na otázky sahající za smyslovou zkušenost a poznatelné rozumem se dle Krejčího nemá cenu se ptát – pozitivista nemá chtít více, než může poznat. V tomto smyslu Krejčí uzavírá: „Důsledky z pozitivistického stanoviska, jak bylo v předchozím vylíčeno, pro pedagogiku lze shrnouti v jeden obecný požadavek: pedagogika budiž vědou, ovšem vědou ve smyslu pozitivistickém; tj. zakládej se na empirii a budiž úplně neodvislá od náboženství a filosofie (recte metafysiky, jakožto soustavy hypothes o transcendentnu).“ (Krejčí 1906, s. 21) Z tohoto důvodu nemá být cíl výchovy stanoven nábožensky a filosoficky, ale pouze vědecky. Zákony výchovy jsou dle Krejčího shodné pro žida i katolíka, ale i pro ateistu. Pedagogika tedy nemá být „zbavena“ cíle výchovy, ale ten má být vědecky podložen, má být pozitivistický. Jedná se právě o pozitivní etiku, která má vědecky nahlédnout mravnostní vývoj lidstva a na tomto základě pak založit i cíl výchovy.

Pragmatismus, který budeme následně analyzovat, sice nepodceňuje význam náboženské zkušenosti pro poznání, nevytěšňuje tento druh poznání či zkušenosti, přesto v mnohém na pozitivismus navazuje. Zejména v tom bodě, že otázku pravdivého poznání významně založí na smyslové zkušenosti a rozumovém poznání, že ukáže, že není nutné se dohadovat, zdali daná skutečnost je pravdivá či nikoli, pokud nemá vliv a význam na náš praktický život, pokud se její význam neukazuje v rámci našeho jednání, konání, činění. Jestliže pozitivismus zpochybní dosavadní model poznání a bude hypervztahovat význam rozumového objektivního poznání, potom pragmatismus sice bude méně racionalisticky zaměřen, ale podobně se bude ptát nikoli po posledních pravdách, ale po tom poznání, které má pro člověka bezprostřední užitek.

Obraťme pozornost pět k pozitivistické filozofii. Ta sděluje, že neodpoví na poslední otázky bytí člověka a světa, že to nemá být úkolem lidského objektivního – pozitivního – poznání:

„Důsledkem pozitivistického stanoviska je, že absolutno jest nepoznatelno. Člověk má se vzdáti pátrání po prapříčinách dění světového a po podstatě světa i své bytosti a spokojiti se jen s poznáním světa smyslového čili jen s tím, jak se ten svět obráží v jeho vědomí. Nepátrati, odkud to všechno se vzalo a kam to všechno cílí, a ptáti se jen, co a jak se tady na světě děje, aby v tom světě mohl žíti a hájiti svou existenci. Vzítí na vědomí, že to tak jest, jak se mu to jeví, že to nemůže býti jinak, podrobiti se neznámé nutnosti, jež vše uvádí v pohyb, hledět poznati tu zákonnost, jí se řídití v jednání a nestarati se o její původ.“ (Krejčí 1906, s. 12) Můžeme se ptát, pokud ztrácí význam otázka víry, pokud člověk nemá hloubat nad nepoznatelnými metafyzickými otázkami, zdali nebude otřesena morálka a jednání člověka, kterému víra znamená přeci jen i jistou korekci jednání na základě dodržování norem. Krejčí je si toho vědom, ale ukazuje, že i etika musí být založena na vědeckém základě, na pozitivistickém přístupu. Jednání člověka se musí řídit normami a pravidly, které budou vědecky podloženy, nikoli tradovány společností bez ohledu na jejich vědeckou pravdivost. Krejčí byl přesvědčen, že věda má nahlédnout i mravní vývoj a otázka norem jednání má být potom vědeckou záležitostí: „Ethika na vědeckém základě jest možná. Neboť mravnost není nic hotového, stálého, mravnost se vyvíjí a mravní vývoj nemůžeme ve zkušenosti pozorovati a tak učiniti předmětem vědeckého zkoumání. Hledíme vývoj ten poznati, pochopiti jeho zákonnost, určiti vznik mravnosti, ze zákonnosti její stanoviti cíl mravního vývoje a tak určiti ideál, k němuž má lidstvo jednáním svým směřovati.“ (Krejčí 1906, s. 15) Krejčí k tomu sděluje, že jediným spolehlivým kritériem mravního jednání je pravidelnost: „Jen tam, kde člověk v podobných situacích jedná podobně, možno předpokládati, že jedná zásadně a že má nějaké ponětí o dobrém, že má ponětí o tom, jak má jednati. Kde není nějaké pravidelnosti v jednání, tam není mravnosti, tam je bezzásadovost, mravní nepřičetnost.“ (Krejčí 1906, s. 25) Krejčí přitom poukazuje, že pravidelnost v jednání je na jedné straně dána jeho snahou vyhnout se nelibému a dosáhnout člověku libému. Tedy „počátkem mravnosti je v pudu sebezáchovy“ (Krejčí 1906, s. 25). To by ovšem vedlo k hrubému egoismu člověka, jednání by se vždy řídilo užitkem pro někoho. Člověk však životem zjišťuje, že není šťasten tehdy, pokud je uspokojen jen on sám, ale pokud jsou šťastní i ti okolo něj – tedy ideál mravního života je na posledním stupni ideálem humanity.

Vrátíme-li se k důrazu Krejčího na pravidelnost jednání, nepřekvapí nás ani jeho popírání svobodné vůle, kterou naopak shledává jako vůli podrobenu determinaci jednání okolními vlivy: „Tudíž s tohoto hlediska o nějaké svobodě vůle, kterou by se jednání vymykalo zákonnosti všesvětové, kde by člověk byl sám sobě příčinnou svého jednání, kde by činy

rodily se a vznikaly v nitru člověka neodvisle od světa vnějšího – o takové svobodě nelze mluvit.“ Vše se tedy dle Krejčího děje nutně. (Krejčí 1906, s. 52) Tyto vlivy určují naše jednání. Pokud toto si člověk uvědomí a je si vědom, jaké vlivy jej určují, pak je svobodný a pak bude jeho jednání i mravné, pokud se bude řídit patřičnými determinacemi a ne jinými. Chovance máme navyknout na mravné jednání. K tomu nám dopomáhá vědecká etika na pozitivním základě, experimentální psychologie, ale zejména autorita školy a samotného učitele. Ty podporují, aby jisté jednání bylo akceptováno a stalo se zvykem v jednání dítěte-žáka. Nikoli strach z osoby učitele, ani přílišná volnost nezaručí upevnění zvyku. Ani poučování a kázání nejsou metodami vedoucími k mravnímu jednání.

Z předešlého opět shledáváme, že pozitivismus v mnohém „probouzí“ behaviorismus. I ten chápe jednání jako reakci na jistý podnět, který probíhá dle jistých zásad, zvyklostí, pravidel. Dále slyšíme „budoucí hlas“ pragmatismu, kdy autorita školy jako sociální instituce sehraává podstatnou roli. V pragmatismu se sice nemá jednat přímo o otázku autority školy jako sociální instituce, ale předpokládá se, že pokud má škola mít formativní charakter, pak musí navazovat na potřeby sociální.

Jak je zřejmé, můžeme v pozitivní etice shledávat shodný znak s pragmatismem. I pragmatismus hodnotí jednání s ohledem na jeho užitek pro jedince, respektive pro celek společenství. Ideálem je výchova občana v demokratické společnosti, v pozitivismu výchova k lidskosti na vědeckém základě, bez opodstatnění náboženského či filozofického. Mimo jiné i z tohoto důvodu požaduje Krejčí odstranit náboženství jako předmět ze škol (Krejčí 1906, s. 32) a odstranit školu konfesijní (Krejčí 1906, s. 40) a dále varuje před nezdravým či zhoubným školským byrokratismem (Krejčí 1906, s. 45).

1.2.Filosofie pragmatismu



Pragmatismus můžeme chápat jako myšlenkový filosofický proud, který na konci 19. století konstruuje poměrně velmi nový pohled na otázku pravdy, poznání světa, využití poznání a na otázky víry.

První formulace myšlenek pragmatismu zaznamenáváme v Metafyzickém klubu v Cambridge. Zde byl vůdčí osobností C.S. Peirce, který shrnuje pragmatický pohled ve svých statích v roce 1877 a 1878. V druhé vlně je pragmatismus rozvíjen zejména Wiliamem Jamesem (1842-1910) v 90. letech 19. století a na počátku 20. století. W. James seznamuje se svým pojetím pragmatismu na přednáškách v Anglii, Francii a Německu, knižně vydává *Pragmatism* v roce 1907, předtím ještě v roce 1896 *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*.

Třetí vlnu spatřujeme v myšlení a působení Johna Deweye (1850-1952), kdy pragmatismus je chápán jako filosofie vědy a hodnot a v jeho pojetí se pragmatismus stává nástrojem pro zvládnutí filosofických a vědeckých problémů (instrumentalismus), především ve filosofii logiky a jako ideový základ demokracie a výchovy k demokracii.

James William (1842-1910) americký filosof a psycholog, spolu s C.S.Peircem zakladatel pragmatismu, jemuž svými přednáškami již před první světovou válkou získal značnou popularitu. James nechápal filosofii jako teorii světa, tj. jako pouhý výkon rozumu, ale jako záležitost jednání, v níž mají své místo i další složky osobnosti, např. cit a vůle. Proto za hlavní ctnost považoval schopnost jednat.

(...)

Důsledkem Jamesovy filozofie je uznání plurality světa, související s jeho pragmatickou metodou rozhodnutí o platnosti: James preferuje praktické aspekty teorií a poznání, má nedůvěru k abstrakci a k metafyzice, pravdu nechápe jako cíl poznání, ale jako prostředek k životnímu uspokojení. To jej vedlo k závěru (jeho kritiky vulgarizovanému), že pravdivé ideje jsou ideje užitečné, tj. takové, které umožňují užívat skutečnosti pro naše účely.

Kol. autorů Filosofický slovník. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002, s. 197.

Pragmatismem se v české filosofické diskusi odborně zabývalo hned několik studií po roce 1918. Jedná se zejména o komplexní práci Karla Vorovky *Americká filosofie* z roku 1929, ale i kapitoly ve filosofických studiích Františka Krejčího. Zejména Krejčího studie *Filosofie posledních let před válkou* z roku 1930 analyzuje pragmatismus hlouběji. Krejčí upozorňuje, že pragmatismus není přesně vymezeným filosofickým směrem. Ozřejmuje změnu pohledu pragmatisty, který se ptá na praktické účinky poznávaného. „Podle toho by pragmatism znamenal filosofii „biologicky orientovanou“, která smysl života chápe ze života sama, která proti teoretickému výkladu podstaty jsoucna zdůrazňuje praktickou hodnotu poznání a která staví člověka vůči světu s otázkou nikoli Co je to a proč je to? Nýbrž K čemu je to, co s tím počnu?“ (Krejčí 1930, s. 119) Možná i z tohoto důvodu si pragmatismus vysloužil nejen v Evropě značného opovržení a kritiky. Krejčí k tomu uvádí: „Jen to snad se stává odtud pochopitelným, že pragmatismus byl na některých místech přivítán ironicky a s rozhořčením. Byl nazván filosofíí dolaru a zhanobením pravdy, názorem páchnoucím zemí, nízkým systémem, pro nějž je dolar nejvyšší, nejhodnotnější pravdou, filosofíí polobarbarské rasy anglosaské, filosofíí inženýrů, obchodníků, bursiánů, převlečených barbarismem, novým jménem pro filosofický oportunist, pro sofistiku, filosofii, jež sestoupila k davu, jímž bychom měli pohrdati a kterou bychom neměli trpěti ve jménu filosofické počestnosti, filosofíí prodavačů odpustků, filosofíí amerikanismu, (...).“ (Krejčí 1930, s. 123)

V české pedagogické odborné diskusi se stal pragmatismus reflektovaným směrem velmi brzy. Pedagogická encyklopedie z roku 1939 jej vymezuje následně:

Pragmatismus (z řeckého pragmá = činnost), filosofický směr rozmáhající se od posledního desetiletí 19. století. Pragmatismus pokládá za jedinou funkci myšlení býti vodítkem praktickému jednání a jediné kritérium pravdy spatřuje v ověřování nějakého poznatku praktickou aplikací. Pojem pragmatismu vytvořil již roku 1878 Američan C.S. Peirce svým článkem How to make our ideas clear? (Jak učiníme své myšlenky jasnými?) v Populair Science Monthly. Peirce však nabyl vlivu teprve činností Williama Jamese, jenž zdůrazňoval protiintelektualistický a především protiracionalistický ráz pragmatismu a zařazoval jej do filosofických směrů, ke kterým náleží formalismus, utilitarismus a positivismus. Bojuje rozhodně proti vší dogmatickosti a pojmovosti. V rámci pragmatismu není pravdy bez stálého zřetele na konkrétní fakta a konkrétní jednání. A protože fakt a činů je nekonečně mnoho, je marná snaha racionalismu sjednotit úplně veškeré jsoouco. Tato snaha vede m.j. buď k názoru, že spása světa je nevyhnutelná (absolutní optimismus), nebo k přesvědčení, že spása světa je nemožná (absolutní pesimismus).

(...)

K pragmatismu v užším smyslu náleží mimo Američana Jamese také Američan John Dewey, který sám nazval svůj systém instrumentalismem vzhledem k nástroji, jakožto hlavní funkci poznání, a Angličan F.C.S. Schiller, který sám svůj systém nazývá humanismem.

In CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. Pedagogická encyklopedie. II. Díl. Praha: Novina, 1939, s. 447-448.

Můžeme rovněž zaměřit pozornost, jak je pojem pragmatismu vymezen v Ottově slovníku naučném: (Ottův slovník naučný: dodatky. 4. Díl. Praha, 2001, s. 1401-1402)

Pragmatismus: je filosofický směr vzniklý s rozšířivší se zejména v anglosaských zemích (doba jeho rozkvětu spadá do posledního desetiletí minulého století (19. stol., D.K.) a do prvního desetiletí tohoto století (20. stol., D.K.)). Za zakladatele pragmatismu je považován americký filosof William James, název sám pochází od amerického filosofa Ch. S. Peirceho,

na jehož studii „Jak učiníme své ideje jasnými“ (1878) navázal 20 let později James.

Základní thesís Peirceovou (který ostatně všechny konsekvence pragmatismu nevezal za své) jest, že myšlenky vznikají vždy z nejistoty, sloužíce k tomu, aby ji odstranily, že myšlení tedy je vždy nějakou směrnicí pro jednání. (zvýraznění D.K.)

James sám chtěl definovat pragmatismus (ve stejnojmenné knize z roku 1907, český překlad) vlastně jen jako metodu, jak řešiti filosofické spory, které by jinak zůstaly bezvýsledné; jednotlivá tvrzení mají být zkoumána vzhledem k svým praktickým výsledkům, neexistuje-li žádný praktický rozdíl, je spor platný. Odtud se rozlišujícím znakem pragmatismu všech odstínů stane přesvědčení o nástrojnosti poznání: pravdy i teorie jsou považovány za pouhé nástroje, jejichž hodnota je v jejich výkonnosti a užitelnosti.

Toto základní pojetí však připouští různé aplikace i obměny, s jejichž rozpětím se setkáváme již u Jamese. Stanoví-li James, že určením poznání jest, aby nás dovádělo k předmětům, je „úspěšnost“ = pravdivost poznání dána tím, že jsou to předměty samy, které ověřují naše pokusy, vyjádřiti je: poznání se tak stává procesem sice aktivním, neseným poznávajícími subjekty, ale také objektivním, protože všechny jeho nároky podléhají potvrzení a ověření se strany předmětů (objektů). S tím je ve shodě i další požadavek pragmatismu, aby poznání bylo návodem k nabývání budoucích zkušeností v tom smyslu, že zásoba našich poznatků (pravd) se stává jaksi potenciální výzbrojí, jejíž pomocí je možno se orientovati tváří v tvář novým skutečnostem, respektive novým situacím. Ale silný voluntaristický prvek, obsažený v těchto formulacích, vedoucí k ztotožňování poznání s jednáním (jednání řecky pragma), dá přerůst poznání z pouhého nástroje, jak dospět k předmětům v aktivního činitele, který přímo vytváří nové skutečnosti, popř. dopomáhá vítězství různým našim nárokům a činí je tak pravdami: nyní ověřujícím činitelem není již předmět, nýbrž naše víra. Tím se ovšem pojem pravdy povážlivě rozkolísá; pravda se stane pravdou, protože je úspěšná, protože napomáhá uskutečňování našich zájmů, protože se osvědčuje při našem jednání. Odtud běžný názor, že pragmatismus ztotožňuje pravdu s prospěšností, který vzbuzoval nejvíce odporu proti pragmatismu a jehož vznik umožnil pragmatismu sám mnohoznačností pojmů výkonnosti, úspěšnosti apod., jichž užíval.

V posledku se podívejme, jak vymezuje pojem pragmatismu aktuální filosofická diskuse ve Filosofickém slovníku (kol. autorů Filosofický slovník. Olomouc 2002, s. 324-325)

Pragmatismus (z řec. pragma, jednání, konání, čin) filosofický směr vzniklý ve 2. polovině 19. století v USA a od počátku 20. stol. pronikající do Evropy, který se stal součástí politických teorií demokratické společnosti a významnou iniciativou pro filosofické vědy. Vyskytuje se ve dvou variantách: populární, která často zjednodušuje filosofickou problematiku jako vyjádření zájmů konzumně orientované společnosti, a filosoficky, kdy působí jako pokus o řešení tří významných problémů filosofie, a to významu, pravdy a poznání. Pragmatismus je typ tzv. „otevřená“ filosofie, která se proměňuje v závislosti na postojích různých autorů a vlivem postupného vývoje. K minimálním rysům pragmatismu náleží: teorie pravdy, spojená s teorií významu jako souhrnu důsledků, plynoucích z jazykového výrazu, spojení pravdy a poznání s životní praxí (...); přechodný charakter našeho poznání, v němž každý dosažený stupeň může být překonán.

Významný pohled na pragmatismus přednesl Karel Čapek (1890-1936) ve své studii *Pragmatismus čili filosofie praktického života* (1917, reedice 2000), kde poukazuje, že ve filozofii konce 19. století můžeme shledávat dvě hlavní tendence.

Na jedné straně se jedná o racionalisticky ukotvené, často v posledku idealisticky koncipované, metafyzicky založené a na „spekulaci“ založené filozofické doktríny a na druhé straně důraz zaobírat se pouze pozitivními fakty, jejichž pravdivost můžeme racionální cestou dokázat, která jsou ovšem ve velké míře založena na empirickém pozorování a jeho zobecnění – pozitivismus. „Tyto – zde schematicky naznačené – myšlenkové protivy prostupují i moderní filosofii: Na jedné straně p o s i t i v i s m, filosofie učenců či spíše filosofie, která chce být vší mocí a bez výhrady vědecká; jejím heslem je zkušenost, rozuměj zkušenost laboratoří; vše, co překračuje zkušenost a není žádným způsobem přístupno smyslům, náleží metafysice a je prostě vyloučeno z vědecké, pozitivní filosofie jakožto nepoznatelné, agnoston: odtud jméno agnosticism. (...) Na druhé straně i d e a l i s m u s nejrůznějšího ražení..., přčetné vskutku školy a systémy, v nichž hledat společné myšlenky by bylo bez užitku. Všude však uplatňují se odezvy proti přírodovědeckému pojmání světa. Nelze přeci, namítá proti pozitivismu třeba Heidelberská skupina novokantovců, vyložit celý svět jako příčinné, s mechanickou nutností se rozvíjející přírodní procesy. Filosofie právě má co činiti

s hodnotami, jež byly by sníženy, kdyby byly pojaty jako pouhé produkty přírodních nebo psychických podmínek.“ (Čapek 2000, s. 6-7)

V této úvaze se již v mnohém zrcadlí „moderní skepse“ či „krize moderní vědy“ – filosofii nevyjímaje.

Na konci 19. století může být naše důvěra v poznatelnost světa založena metafyzicky, přičemž i zde Čapek upozorňuje, že se jedná o jistý druh zkušenosti, i když zcela jiného charakteru. Metafyzické koncepce jsou velmi subjektivně orientovány a vyžadují od nás „víru“ či akceptaci jistých premis, abychom s autorem dané koncepce došli až k závěru jeho myšlenkového chrámu.

Na konci 19. století ještě můžeme věřit v pokrok, v poznatelnost světa metodami experimentu, kvantitativními metodami, kdy kritériem pravdy je viděna shoda myšlenky se smyslovou zkušeností, přestože je zřejmé, že se jedná o otevřené poznání a shoda panuje jen potud, pokud nová zkušenost nevyvrátí dosavadní obraz či teorii a nenahradí ji další, která je opět jen dočasná. Empirické poznání je „utkáno z hypotheses, jež platí jen potud, pokud případná nová zkušenost jich nevyvrátí.“ (Čapek 2000, s. 6) Tato situace však jasně poukazuje na skutečnost, že v moderní době již poznání nedefinujeme odpovídající věci samotné, jako odraz reality či shodu se zkušeností, nýbrž že „pravda tedy zákony, hypotheses, theorie, definice atd. nevystihují lidské, člověku pohodlné, úsporné způsoby, jak formulovati a zjednodušovati zkušenosti.“ (Čapek 2000, s. 9) James k tomu sděluje: „Ale jak se věda vyvíjela dále, začal se prosazovat názor, že většina, nebo snad všechny naše zákony jsou pouhé aproximace. Objevilo se tolik zákonů, že je nelze ani spočítat, a bylo vytvořeno tolik soupeřících formulací ve všech vědeckých odvětvích, že vědci si zvykli na názor, že žádná teorie není absolutně dokonalým záznamem skutečnosti a že kterákoli může být z jistého hlediska užitečná.“ (James 2003, s. 42)

To vše spěje k situaci, že skepse k moderní vědě nevyústila v odvržení vědy, ale ke korekci očekávání. Věda nemůže odpovědět na poslední otázky či nám zajistit objektivní poznání, nýbrž jen zpracování zkušenosti v omezeném smyslu. V této atmosféře „otřesu důvěry v moderní vědu“ se rodí pragmatismus jako filosofická koncepce reagující na danou situaci a snažící se najít alternativní pohled na poznání, otázku pravdy v moderním světě.

Nit historie pragmatismu se vine až k postavě Charlese Sanderse Peirce, který v roce 1878 publikoval stať, v níž uvádí, že „úkolem myšlení je vyvolati víru nebo přesvědčení čili zříditi

zvyky pro jednání“ (Čapek 2000, s. 10). Podobně W. James upozorňuje v druhé přednášce jeho publikace *Pragmatismus. Nové jméno pro staré způsoby myšlení* v kapitole *Co znamená pragmatismus*, že právě Peirce poukázal, že „naše přesvědčení jsou ve skutečnosti pravidla jednání, řekl, že máme-li poznat význam určité myšlenky, je pouze třeba určit, jaké jednání má vyvolat. Toto jednání je pro nás jediným významem této myšlenky.“ (James 2003, s. 38)

Jedná se o zásadní obrat v nahlížení na myšlení a jeho úkol. Doposud byl jeho cíl spatřován např. v hledání pravdy, v konstrukci poznatelnosti světa pod. Nyní je úkolem myšlení konativní funkce – usměrňovat jednání, zakládat zvyky. Myšlení má vést k jednání, které bude vnímatelné smysly. Rozdíly v myšlení tedy budou prezentovány rozdílnostmi v praxi, v činnosti (čin – pragma). James k tomu dodává: „Nemůže existovat žádný fakt, který by neměl vliv na nějaký jiný fakt – žádná abstraktní pravda, která se neprojevuje v konkrétním faktu a následném chování vůči někomu, nějakým způsobem, někde a někdy. Celá úloha filosofie spočívá v nalezení toho, jaké konkrétní důvody to bude mít pro mě a pro vás, když ta či ona definice světa bude pravdivá.“ (James 2003, s. 39) Myšlení se demonstruje vnějšně, má praktické následky, které se liší podle odlišností v myšlení.

Pragmatismus je filosofickým směrem, který odvrací pozornost od „neřešitelných“ sporů a „posledních“ filosofických otázek. Diskuse, které nemají výsledku, chápe jako neplodné a nabízí jiný pohled na poznání a pravdu. Pragmatismus se ptá na následky – důsledky každého názoru, každého poznání. Pokud dvě věci mají důsledky stejné, potom nemá smysl se pozastavovat nad tím, které tvrzení je pravdivé (obě znamenají totéž), a které nikoliv, protože z obou zde nevyplývá praktický rozdíl pro člověka. Pragmatismus tak obrací pozornost od spekulací, ale i od faktů bez dalšího významu na realitu a život jedince a obrací pozornost k jednání, k činu. Je spíše metodou než teorií: „Nebot' pokládati každou theorii podle jejich praktických výsledků znamená pokládati ji spíše za program nové práce než za definitivní odpověď k nějaké záhadě a konec všeho bádání.“ (Čapek 2000, s. 17) Podobně se vyjadřuje W. James: „Pragmatická metoda je primárně metodou řešení metafyzických problémů, které jsou jinak neřešitelné. Je svět jeden nebo mnohý? – determinovaný nebo svobodný? – materiální nebo duchovní? – toto jsou pojmy, z nichž kterýkoliv by o světě mohl platit, a diskuse kolem těchto pojmů jsou nekonečné. Pragmatická metoda v takových případech spočívá ve snaze o interpretaci těchto pojmů prostřednictvím nalezení jejich praktických důsledků. Jaký by to mělo praktický dopad, kdyby jedno tvrzení bylo pravdivé spíše než druhé? Pokud žádný takový důsledek nelze nalézt, pak mají obě tvrzení prakticky stejný

význam a celá debata je bezobsažná. Pokud má debata skutečně smysl, pak musíme být schopni nalézt praktické rozdíly vyplývající z různých názorů.“ (James 2003, s.38)

Pragmatismus můžeme nahlížet i jako určitou reakci na „krizi vědy“, jak byla uvedena výše. Jestliže bylo naznačeno, že poznání neznamena shodu zkušenosti s věcí, že teorie není modelem skutečnosti ale konstruktem našeho myšlení a zpracování skutečnosti, že se nemůžeme spolehnout na vědy v otázce absolutní poznatelnosti světa, ale že si musíme být vědomi limitů našeho poznání, jeho omezenosti a dočasnosti, potom pragmatismus dodává, že naše „myšlenky se stávají „pravdivými v té míře, v jaké nám pomáhají, abychom shrnuli jiné své zkušenosti, zjednodušovali je a (...) mohli jich co nejbezpečněji užívat.“ (Čapek 2000, s.17) Podobně James jasně varuje před racionalistickými koncepcemi, když říká, že pragmatická metoda přináší „postoj odhlížení od prvních věcí, principů, kategorií, domnělé nutnosti a příklánění se k věcem posledním, plodům, důsledkům, faktům.“ (James 2003, s. 41) Tedy pravda má instrumentální charakter a pozitivní význam pro nás, pro naše jednání, konání, činy. Pragmatismus se ptá: jestliže je jistá idea pravdivá, jaký konkrétní rozdíl to bude mít na náš život, jak se bude tato pravda uskutečňovat? Pravda tedy má význam pro naše jednání, pravdivé jsou takové myšlenky, které můžeme uplatnit. „Mít pravdivé myšlenky je vskutku mít cenné nástroje k činnosti.“ (Čapek 200, s. 19) a podobně James: „Teorie se takto stávají nástroji, nikoli odpověďmi na záhady, u kterých můžeme zůstat.“ (James 2003, s. 41) Pravdivé je to, co je pro naše myšlení výhodné a pro naše jednání také. Pravda v duchu pragmatismu pomáhá lépe žít. Pravda tedy není vlastnost, ale děje se – je uznáváním ve světě praktického chování, činu. „Pragmatická teorie pravdy týká se uznání, nikoliv poznání pravdy.“ (Čapek 2000, s. 21) Pragmatismus je reakcí na „krizi pravdy“. Jestliže moderní vědy nakonec musí pravdu relativizovat a chápat ji otevřeně jako cestu, neustálé redefinování pravdivého poznání na základě nových zkušeností, jako nutnost opustit představu definitivní pravdy a poznání věci, potom pragmatismus proti tomuto relativismu nabízí „jistotu“, když upozorňuje na význam pravdy pro naše jednání a činnost, na její hodnotu pro nás, na její uznání pro nás. „Pragmatismus se rezolutně a jednou provždy obrací zády k celé řadě zastaralých zvyků, které jsou profesionálním filosofům tak cenné. Odvrací se od abstrakce a nedokonalosti, slovních řešení, špatných apriorních důvodů, neměnných principů, uzavřených systémů a domnělých absolutních hodnot a kořenů. Příklání se ke konkrétnosti a adekvátnosti, k faktům, činům a moci.“ (James 2003, s. 40) Podobně přemýšlí Čapek, který dodává, že

„Pravda je čin k dobru; není nějakého teoretického poznání v protivě k praktickému jednání, nýbrž poznání je nástroj a část jednání. Svět není nám dán jako problém pro teoretické řešení, nýbrž jako úkol pro činnost a pro získávání dobra.“ (Čapek 2000, s. 23) Smysl naší intelektuální činnosti je tedy praktický.

1.3. John Dewey a pedagogický pragmatismus



John Dewey (1850-1952) americký filosof, psycholog, pedagog, známý návrhy na radikální reformu školství v duchu výchovy k demokracii, představitel amerického pragmatismu.

Vlastní filozofickou koncepci označoval jako instrumentalismus a jeho principy viděl v postavení člověka jako tvůrčí bytosti, jež má schopnost vytvářet nástroje a metody k ovládnutí světa a utváření lidsky přiměřeného života. Tento praktický zřetel pak v duchu pragmatismu aplikoval na logiku, teorii vědy, kulturní filozofii a pedagogiku. Jeho záměrem bylo navrhnout takový projekt filozofie, který by znamenal její důslednou rekonstrukci; filozofie se má vzdát hledání absolutna a soustředit se na hledání takových mravních sil, jež mohou prospět ke zdokonalení lidského štěstí. Hlavní etickou hodnotou není dokonalost, ale zdokonalování, obdobně jako vědě nejde o definitivní pravdy, ale o hledání, objevování.

(..)

V etice a v axiologii uplatňoval instrumentalismus: dobro není metafyzická hodnota, ale existuje jen jako součást jednání, vedoucího ke zdokonalování.

kol. autorů Filosofický slovník. Olomouc 2002, s.86

Ottův slovník naučný upozorňuje na význam Johna Deweye pro filosofii a pedagogiku následně: Ottův slovník naučný, 2. díl - dodatky. Praha : Paseka, 1998, s. 90.

Dewey John:

(...)

Jeho filosofie zvaná (proti personalistickému Jamesovu) realistický pragmatismus, nechce býti pouhou teorií, nýbrž je svou podstatou sociální a výchovný aktivismus. Původně idealisticky orientován, pod vlivem Kantovým, Heglovým a Harrisovým, přišel studii psychologickými k orientaci biologické a k naturalismu, z něhož pro jeho biologicky orientovanou noetiku vyplývá pragmatism. Poznání není kontemplace, nýbrž počínající akce, jeho smysl je nikoli zachytiti věci jak jsou, nýbrž naopak změnití okolí tak, aby vyhovovalo cílům. Základem poznání je zkušenost, ta je však pojem širší, poznání je podstatou hypothesis se svou verifikací.

Důležitý rozdíl mezi Jamesem a Deweyem je, že James je personalista, kdežto Dewey se domnívá, že osobnost dá se rozložití beze zbytku v činitele biologické a sociologické.

V psychologii Dewey se blíží behaviorismu (duch je to, co tělo činí). Jako není absolutního poznání, není absolutních norem, hodnot, cílů; v ethice jako v noetice nutno postupovat experimentalisticky. Cíle mají smysl jen pro člověka a společnost, což samy jsou jen pomíjející složky skutečnosti. Deweyovo horlení pro společenský pokrok a pro pedagogickou reformu i osvícenský absolutismus jeho filosofie učinily z něho jednu z nejpůsobivějších osobností amerického života.

Pedagogická encyklopedie z roku 1938 ve svém 1. díle vyzdvihuje přínos Johna Deweye pro moderní americké a evropské školství. Autor hesla John Dewey byl Jan Uher, který byl znalcem amerického školství a autorem studie *Základy americké výchovy* z roku 1930.

Uher představuje Deweye, jak navazuje na práci F. Parkera. Poukazuje na sociální význam výchovy a školního prostředí, který Dewey definuje. Dewey má školu chápat následovně: „Při tom všem nesmí být školní prostředí umělé, neživé, nýbrž má se vyrovnat životu samému. Společnou činností se dítě uvádí ve společnost zájmů a tím se podřizuje sociální kontrole. Opakovanou činností se vytvoří žádoucí zvyky, které ovšem nesmějí znamenat ustrnutí individua, ale naopak mají napomáhat jeho růstu fyzickému i intelektuálnímu. (...) Učení musí být opřeno o živý zájem dítěte, který vychází z nějaké jeho živě cítěné potřeby.

Musí tedy být učení zajímavé, což však neznamená snadné, neboť zájem a úsilí jsou dva procesy téhož osobního výrazu. Největší úsilí je možno vyvinout jen tam, kde je opravdový zájem. Forma musí těsně souviset s obsahem. Zkušenost je reální základ všeho pravého poznání, tj. poznání, jež působí na život. (...) proto se má dětem dávat mnoho příležitostí k nabývání zkušeností, tj. k činnostem. Jen činnostmi, překonáváním překážek, roste dítě myšlenkově. K myšlence je nutno se dopracovat, nemůžeme ji přímo přenášet na někoho jiného. S tohoto stanoviska je nutno hodnotit i látku učebnou. Látka není něco hotového, kodifikovaného, nýbrž vyvíjí se. Dítě a látka nestojí proti sobě jako něco sobě protivného, nýbrž jsou to jen meze, ohraničující týž proces. Látka má jen význam jen v celku dětské zkušenosti. Proto je nutno ji psychologizovat, to znamená při učení se má navazovat na zkušenosti dítěte, ne vycházet z logického třídění látky. Přitom netřeba vylučovat z látky logický zřetel a možno přihlížet k její ceně pro potřeby demokratické společnosti. (...)

Funkcionální pojetí výchovy, respektování dětské bytosti, zdůrazňování dětské samočinnosti v rámci sociálním, vycházení z vlastní dětské zkušenosti přivádí Deweye k činné škole, jejímž je Dewey nejrozhodnějším zastáncem, budovatelem i propagátorem.“ (Chlup; Kubálek; Uher 1938, s.332)

Podobně Příruční slovník pedagogický z roku 1939 uvádí Johna Deweye jako teoretika demokratické výchovy a upozorňuje, že „na rozdíl od Jamese, jehož pragmatismus je personalistický, hlásá Dewey realistický pragmatismus (rozkládá osobnost v biologické a sociologické prvky). Pro teorii činné školy je důležitý jeho názor, že poznání není trpné přijímání dojmů, nýbrž činné vytváření zkušeností (aktivismus). Podstatou života je pohyb. Dítě se má zmocňovati vědění vlastní činností (princip samoučení). Cíl vzdělání je třeba spatřovati ve vlastním poznávacím pochodu a teprve v druhé řadě v přípravě na budoucí povolání. Předměty jsou pouhým nástrojem poznávací činnosti (instrumentalismus). Dětství má samostatnou životní hodnotu, které se má škola přizpůsobiti. Cílem výchovy je sociální pospolitost.“ (Pech 1939, s. 85)

U Johna Deweye spatřujeme významný vliv Darwina, kdy filosofie se zřídka hledání absolutního původu a účelů, aby zkoumala podmínky vznikání jevů. Nehledáme konečný cíl, ale cíl, který se v činnosti, ve vývoji utváří. „Cílem myšlení mu tedy v tomto pojetí není poznání, ale jeho cenu spatřuje spíše ve funkci regulátora lidského jednání, tedy prostředku či nástroje přizpůsobování člověka k měnícím se podmínkám prostředí.“ (Singule 1991, s. 29)

Základem je přizpůsobení se zvláštní okolní situaci. „Intelekt je určitá metoda přizpůsobení schopností a podmínek za zvláštních okolností. Jeho úkolem není zrcadlit skutečnost, nýbrž vésti ku správné, úsporné, účinné, a je-li libo, užitečné a uspokojivé reakci na podnět z okolí.“ (Čapek 2000, s. 33) „Tento proces je vždy stejný. Jedinec má jistou sumu původních názorů, ale setká se s novou zkušeností, která vnese mezi tyto názory napětí. Někdo je vyloučí, nebo, když uvažuje pozorněji, objeví, že jsou ve vzájemném sporu, nebo se dozví o faktech, se kterými jsou neslučitelné nebo si vytvoří potřeby, které tyto názory nedokáží uspokojit. Výsledkem je vnitřní nepokoj, který mu byl dosud cizí a kterému se snaží uniknout tím, že modifikuje své původní názory.“ (James 2003, s. 43) Podobně upozorňuje Čapek: „Tento rozpor mezi daným a žádaným, přítomným nepřítomným přivolává myšlení. Intelektuálně je zprávou o tomto konfliktu, pokusem popsat a vymezit jej. (...) Myšlení vždy je vyvoláno jako metoda k zrušení jisté krise.“ (Čapek 2000, s. 33-34) Myšlení je tedy řešením problémů a sice takovým řešením, které má pro nás užitek, jež je hmatatelný v konkrétních výstupech, činech, v produktech jednání, které mají mít bezprostřední význam pro naši sociální a kulturní realitu. Teprve v problémech – konfliktech se rodí rozhodnutí, které nás zavazuje, které nás činí zodpovědnými.

1.4. Projektová metoda



Jak uvádí samotný John Dewey, je doba počátku 20. století dobou zásadních změn a reforem společnosti, výchovu nevyjímaje: „Jí (revolucí, D.K.) tvářnost země se přeměňuje i co do fyzikálních útvarů; politické hranice jsou smazány nebo posunuty, jakoby to byly skutečně jenom čáry na papírové mapě; obyvatelstva kvapně nahrnulo se do měst ze všech konců světa; způsoby života změnily se s úžasnou rychlostí a pronikavostí; hledání zákonů přírodních podporováno a usnadňováno a jich užití pro život stalo se nejen možným, nýbrž i

obchodně nutným. Ba i naše mravnostní a náboženské představy a zájmy, ty nejkonservativnější, protože nejhloub ležící věci v naší přirozenosti, hluboce byly dotknuty. Nedá se mysliti, že by tato revoluce neměla také působiti na výchovu jinak než jen formálním a povrchním způsobem.“ (Dewey 1904, s. 12)

Dewey k tomu dodává, že škola tedy musí na společnost reagovat, musí být v souladu s jejím vývojem. Má to dvojí pozitivní dopad – jednak kázeňský na vyučování a jednak na procesy učení: „Řád přirozeně jest věc, jež má vztah k nějakému účelu. Máte-li na zřeteli účel, aby čtyřicet neb padesát žáků se naučilo danému úkolu, který má býti učiteli odříkán, musí vaše kázeň a řízení býti věnovány dosažení tohoto účelu. Máme-li však účelem rozvoj ducha sociální součinnosti a pospolitého žití, kázeň a řízení musí vycházeti z díla samého a vztahovati se k němu.“ (Dewey 1904, s. 19) Učit se máme dle Deweye ze zkušeností, z knih pouze tehdy, pokud je jejich obsah ve vztahu k naší zkušenosti. V tomto ohledu tedy škola musí mnohé změnit: „Jest nadějno, spojit školu se životem, učiniti ji místem pobytu pro dítě, kde se učí přímo životem, místo aby byla toliko učebnou, v níž se mu zadávají úkoly, mající abstraktní a vzdálený vztah k žití v budoucnosti možnému. Možno si činiti do ní naděje, pokud se stane obcí v malém, společností v zárodku.“ (Dewey 1904, s. 20) Práce, produktivní činnosti musí být součástí školy, pokud má škola dle Deweye překonat svoji krizi. Učení se má navracet k přirozenému světu, kde jsou činnosti a produkty integrální součástí tohoto společenského života. Smyslem produkce ve škole ovšem není zisk či hospodářská hodnota, ale rozvoj sociální síly, schopnosti a názoru. Práce má u Deweye větší hodnotu, než jen užitek. Práci získává dítě zkušenosti skrze něž nahlíží historický vývoj lidstva, osvojuje si kulturní statky a hodnoty předešlých generací a zaručuje jejich transfer s ohledem na jejich změnu dle potřeb současné generace: „práce poskytuje dítěti náležitou pohnutku; podává mu zkušenost z první ruky a přivádí je ve styk se skutečninami. Ona vše to působí jsouc v přídavek ještě obmyšlena svojí historickou hodnotou a vědeckou rovnomocností. S růstem dětského ducha ve schopnostech vědění tato práce přestává býti pouhým těšivým zaměstnáním a stává se víc a více mediem, nástrojem, orgánem a tím se přetvořuje.“ (Dewey 1904, s. 24)

Škola tedy nesmí být posluchárnou a učírnou, pokud se nemá stát mučírnu, musí být pracovnou, laboratoří – místem činnosti a rozvoje sociální pospolitosti. Tímto způsobem je jednak zajištěn sociální rozvoj žáka, na druhé straně, učení skrze práci a činnosti, zajišťuje u každého dostatečná specifika při učení a podporuje tak vedle spolupráce i prvek samostatnosti, individualizace a diferenciaci: „V tradiční školní síni jest velmi málo místa pro

dítě, aby pracovalo. Dílna, laboratoř, materiál, nástroje, jimiž by dítě mohlo sestavovati, tvořiti a činně zkoumati, ba i to potřebné místo ponejvíce schází.“ (Dewey 1904, s. 33)

Jestliže má škola být školou činu, je nutné opustit tradiční obraz školy a vyučování: „Jiná věc, na níž dávají mysliti tyto školní síně se svými seřaděnými stolky jest, že vše co je tak zařízeno, aby mohlo býti jednáno s co možná největším počtem dítek, aby mohlo býti jednáno s dítkami en masse, jako se skupeninou jednotek. Ve chvíli však, kdy dítky jsou činny, individualisují samy sebe, přestávajíce býti massou a stávají se zcela různými bytostmi, jakými je známe mimo školu, doma, v rodině, na hřišti a v sousedství.“ (Dewey 1904, s. 34)

Naopak škola „poslechu“, kde je vše zajišťováno výkladem pro masu žactva, je dle Deweye školou jednotvárnou, pasivní a neefektivní. Reforma takové školy je více než žádoucí a nutná. Přitom se jedná o reformu či změnu zásadní, je to změna obratu k dítěti, k dítěti jako centru pozornosti, jako východisku učení a výchovy: „Snad jsem trochu přeháněl, chtěje odhaliti typické body staré výchovy: její pasivitu v chování se žáků, její mechanické utvoření mass z dítek, jednotvárnost učebního plánu a method. Možno to shrnouti v konstatování, že těžiště leží mimo dítě. Jest v učiteli, v učebnici, někde a kdekoliv vám libo, vyjma bezprostřední pudy a činnostní instinkty samého dítky. Takto nelze mnoho mluviti o životě dítky. Mnoho dá se mluviti o učení se dítěte, a však škola není tím místem, kde dítě žije. Nuže změna, jež se dostavuje do naší výchovy, jest přerušinutí těžiště. Jest to změna, revoluce nikoliv nepodobná revoluci způsobené Koperníkem, jenž posunul astronomický střed se země na slunce. V našem případě dítě se stává sluncem, okolo něhož výchovné prostředky se otáčejí; ono jest středem, okolo něhož ony jsou organisovány.“ (Dewey 1904, s. 35) Činnost ve škole respektuje pudy, instinkty a potřeby dítěte – instinkt sociální, tvořivý či konstruktivní (často spojení konstrukce a umění).

Pojem projekt není pojmem, který by poprvé použil ani John Dewey, ani William Heard Kilpatrick (1871-1965). Jedná se o pojem, který byl již v druhé polovině 19. století používán zejména v přírodních a technických vědách. Jednalo se o řešení jistého konkrétního problému s konkrétním výstupem. Tento význam si pojem projektová metoda nakonec ponechal, a když byl významně rozšířen vlivem myšlení J. Deweye, E.L. Thorndika a zejména W.H.Kilpatricka. Kilpatrick tedy využije významu projektu, jak byl etablován, ale výrazně jej zradikalizuje, rozpracuje a zteoretizuje. To jej učiní „otcem“ projektové metody.

Kilpatrick, Wiliam, Heard (1871-1965)

Americký pedagog. Od roku 1918 je profesorem filosofie výchovy na Teachers College při Columbijské universitě v New Yorku. Pokouší se o syntesu učení Deweyeho a Thorndikova. V pedagogické teorii je stoupencem umírněného funkcionalismu. Učební látka je mu jen prostředkem k nabytí určitých způsobů jednání, kterých je třeba člověku, jenž má obstat ve změnách sociálního života. Pevnost charakteru, smysl pro obecný prospěch a pro cenné životní hodnoty, kritičnost a metodičnost má vyznačovat vychovaného člověka.

V celku zapadá Kilpatrick do hlavního proudu moderních pedagogických snah amerických, od jejichž mnohých představitelů ho odlučuje úsilí o překonání úzké jednostrannosti (varuje např. před přečehováním testů) a větší myšlenková jemnost.

In CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. Pedagogická encyklopedie. I. Díl. Praha: Novina, 1938, s. 604.

Wiliam Kilpatrick v roce 1915 formuluje, že pojem projekt není jen metoda podporující konstruktivní jednání žáka či ho umožňující, ale všudypřítomný princip vyučování. Nejedná se pouze o úzce didaktickou záležitost, ale o obecně pedagogický a filozofický princip či koncepci.

Kilpatrick chápe projekt respektive projektovou metodu jako funkci učiva – je to otázka učebního plánu (kurikula), jeho strukturace a celkového pojetí, je to otázka sociálního významu učení, je to otázka motivace a aktivity žáka při učení. Kilpatrick tak staví projekt proti problémové metodě. Projekt má výrazněji respektovat potřeby dítěte, má být výrazněji psychologicky veden, vycházet tzv. z žáka. Projekt má mít konkrétní výstup, přesto se nemá jednat o izolované výstupy různých problémů, ale má být zaručeno osvojování systému vědního oboru u žáka. Byla to ovšem zásadní otázka, jak docílit toho, aby žák získával zkušenosti s učivem systematicky, nikoli chaoticky, aby učení bylo praktické a současně systematické, aby mělo praktické výstupy a využití. Další důležitou otázkou byla skutečnost, jak dosáhnout toho, že záměry a motivy žáka budou vždy správné, adekvátní, cílené.

Kilpatrick v této souvislosti vyzvedá význam učitele, který má povzbuzovat, podporovat, oslovovat, iniciovat, ale i řídit a rozdělovat. Učitel tak má dle Kilpatricka patřičně využívat takt, sympatie, ale i jistou míru nátlaku (Knoll 2011, s. 102). Je to paradox Kilpatrickova

uvažování o projektové metodě. Na jedné straně říká, že projekt musí zcela vycházet z dítěte, z jeho zájmů a potřeb, z jeho psychologie apod.; na druhé straně říká, že role žáka může být učitelem upozaděna či dokonce řízena, aby byl projekt pro žáka v posledku přínosný.

Kilpatrick zdůrazňuje u projektu jeho zaměřenost, jeho účel a praktický výstup. Tím jej odlišuje od problémového vyučování, jak jej rozpracovával John Dewey. Vnější záměr a vnitřní motivace k jeho dosažení a naplnění vedou žáka, vedou jeho jednání, činnost. Záměr dává jednání směr i sílu – zaměřenost i dynamiku. Fáze projektu jsou tedy dle Kilpatricka:

1. Formulace záměru na základě uvědomění si a formulace potřeb, zájmů
2. Stanovení plánu k naplnění cíle, záměru
3. Realizace plánu – projektu
4. Hodnocení a reflexe.

V ideálním případě mají být všechny fáze realizovány samotným žákem či skupinou žáků a učitel do nich nemá zasahovat či pouze minimálně. Jen tak bude moci být žák zodpovědný za své jednání, konání, čin. Proto žák musí dle Kilpatricka mít možnost rozhodovat o cílech, obsazích, metodách, výsledcích vyučování. (Knoll 2011, s. 101) Role učitele se tedy výrazně mění v důsledku rozvoje projektové metody. Učitel má výrazně upozadit svoji roli vychovatele a instruktora. Naopak má zesílit jeho spoluzodpovědnost za plánování efektivního učení žáka, za jeho jasné myšlení a kontinuální růst (Knoll 2011, s. 103) Projekt tak dle Kilpatricka ideálně podporuje individualizaci a diferenciaci ve výuce, neboť záměry i metod jejich naplňování u jednotlivých projektů se značně liší a jsou závislé na samotných žácích. Na druhé straně projektová metoda vede k využití učení v jednání, konání, které je vždy jednáním v interakci, má význam pro společnost. Tedy projektová metoda na druhé straně podporuje a rozvíjí sociální aspekt učení. V tomto směru Kilpatrick vidí, že projektová metoda výrazně ovlivňuje utváření sociálních vztahů ve skupině, utváření třídního a školního klimatu, otázku kázně ve škole a ve výuce. Řešení projektu – záměru je mimo jiné cestou vyžadující si výrazné sociální učení. Nemůže být realizována, pokud nebudou stanovená, akceptována a dodržována předem formulovaná a stanovená pravidla, pokud nebudou přijímány sankce při jejich nedodržování. Projektová metoda je tedy dle Kilpatricka i metodou utváření charakteru žáka, je to metoda, která má velmi dobře připravit na život v demokratické společnosti. Vyžaduje od jedince spolupráci, zodpovědnost, iniciativu, spolupráci, ale i sebekontrolu a sebeřízení (Knoll 2011, s. 105)

Kilpatrick dále upozorňuje, že projektová metoda vede k revizi učebních plánů a to nejen v jejich konkrétních bodech, ale zejména v celkovém nahlížení na jejich pojetí a význam. Učební plány nemohou být dle Kilpatricka tak detailně koncipovány a rozpracovány, jak bylo doposud zvykem. Projektová metoda musí mít stanoveny okruhy učení, klíčové obsahy, které v rámci projektu zpracovává. Na neposledním místě věnuje Kilpatrick patřičnou pozornost záměrům projektu, když ukazuje, že se nemůže jednat pouze o praktické záměry a výstupy, které se zakládají na manuální činnosti – práci, ale i vychází z intelektualisticky zaměřených problémů vyžadujících si řešení a hledání odpovědí, přičemž dané výstupy budou mít rovněž intelektualistickou podobu.

Je zřejmé, že Kilpatrick navazuje na odkaz jak Johna Deweye, tak i na premisy behavioristické a experimentální psychologie – zejména na učení Edwarda Lee Thorndika. „Na rozdíl od jiných představitelů nové výchovy opírajících se jednostranně o psychologii, Dewey spojil ve svém pedagogickém systému s psychologickým hlediskem i hledisko sociologické. Na jedné straně přizpůsoboval obsah i metody školní práce dětské psychice a na druhé straně si přál, aby výchova odpovídala i potřebám společnosti, pomáhala je řešit a ve svém materiálu uváděla děti do zkušeností společnosti a do tradic a forem jejího života.“ (Singule, Rýdl, 1988, s. 12)

LITERATURA:

ČAPEK, K. Pragmatismus. Olomouc: Votobia, 2000.

DEWEY, J. Škola a společnost. Praha: Jan Richter, 1904.

DEWEY, J. O pramenech vychovatelské vědy. Praha: J.Gvardian, 1947.

JAMES, W. Pragmatismus. Nové jméno pro staré způsoby myšlení. Brno: Centrum pro studium demokracie kultury, 2003.

KNOLL, M. Dewey, Kilpatrick und progressive Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.

KREJČÍ, J. Positivism a výchova. Praha: Dědictví Komenského, 1906.

KREJČÍ, F. Filosofie posledních let před válkou. Praha: Richter, 1930.

SINGULE, F.; RÝDL, K. Pedagogické proudy 1. poloviny 20.století. Praha: SPN, 1988.

SINGULE, F. Americká pragmatická pedagogika. Praha: SPN, 1991.