

K Deweyho pojetí dějin a jejich výuky

Markéta Čermáková

Abstrakt

V textu je připomenuto několik postřehů, které John Dewey věnoval problematice dějin a jejich výuky v Demokracii a výchově a Rekonstrukci ve filosofii. Dewey ukazuje, že vztah k minulosti by se měl formovat jako nezbytná součást školní výuky, neboť je jednou z hlavních podmínek možnosti výchovy a komplexního vzdělání. Naznačuje také, že je třeba přehodnotit dosavadní způsoby myšlení a výklady toho, co je pravdivé a hodnotné. Východiskem tohoto příspěvku je Deweyho přesvědčení, že je-li v základu našeho života změna, musí být i pedagogika pozorná především k tomu, co je skryto pod povrchem právě se dějících událostí. Znalost dějin je z logiky tohoto přesvědčení zcela zásadní – může inspirovat k hledání a nalézání skutečného významu problémů současnosti, které pro zaujetí „aktualitou“ nebo pro předsudečnost okamžiku nejsme schopni vidět a jednoduše je přehlížíme.

Klíčová slova: John Dewey; dějiny; výuka historie; sociální změna; užitek z historického studia.

Abstract

The text deals with a few problems Dewey focused on in his books *Democracy and Education* and *Reconstruction in Philosophy*, such as historical themes and the way in which history is taught. He points out the importance of history as a part of school curriculum. Dewey argues that history is one of the basic building blocks of a real education. He recommends reassessment of the current way of thinking as well as reinterpretation of that which we consider true and valuable. The starting point of this essay is Dewey's belief that as change is integral to life, education must pay attention to what is hidden below the surface of the current events in the first place. True understanding of history

may inspire us and help us search and find valid meaning and importance of the present world problems, as they tend to be overlooked due to our inability to comprehend the complex structure of reality.

Key words: John Dewey; history; historical education; social change; profit from the study of history.

V tomto příspěvku bych chtěla připomenout několik postřehů, které problematice dějin a jejich výuky věnoval John Dewey. Soustředím se tu jen na dva texty, *Demokracii a výchovu* a *Rekonstrukci ve filosofii*. V první jmenované knize Dewey ukazuje, že vztah k minulosti by se měl formovat jako nezbytná součást školní výuky, neboť je jednou z hlavních podmínek možnosti výchovy a komplexního vzdělání. *Rekonstrukce ve filosofii* nás uvádí do kontextu deweyovské ambice přehodnotit dosavadní způsoby myšlení a výkladů toho, co je pravdivé a hodnotné.

Je-li v základu našeho života změna, musí být i pedagogika pozorná především k tomu, co je skryto pod povrchem právě se dějících událostí. Znalost dějin je z logiky tohoto přesvědčení zcela zásadní – může inspirovat k hledání a nalézání skutečného významu problémů současnosti, které pro zaujetí „aktualitou“ nebo pro předsudečnost okamžiku nejsme schopni vidět a jednoduše je přehlížíme. Ze studia dějin plyne užitek – tím, že v sobě nenesou typické znaky přítomnosti, mohou se stát zdrojem poznání nových rozměrů dneška.

O významu, dějin je možné mluvit ve dvojím smyslu. Dějinami lze mínit reálný proces vývoje lidské společnosti. Avšak od řeckých počátků dějepisectví víme, že tento proces je vždy předmětem vyprávění i písemného zachycení a tedy popisem a interpretací. Tento druhý způsob vytváření dějin vedl nakonec k založení vědecké disciplíny nazývané historie či dějepis.

Historické vědy (dějiny pedagogiky nevyjímaje) nám ukazují, že metodicky uspořádané pohledy do minulosti přinášejí za jistých podmínek důležité poznání. Minulost se potom ukazuje ne jako nahodile nakupený sled událostí, ale jakoby ze sebe propouštěla určitý řád, „logiku“ a smysl. Jde jen o to, odhalit skryté a podstatné vztahy a souvislosti mezi jednotlivými událostmi.

Mám za to, že právě takové odhalování skrytých souvislostí mezi minulými událostmi a poznávání jejich přetrvávajícího významu není jen cílem vědeckým, ale i důležitějším, byť často nenaplněným cílem výuky dějin. To měl na mysli John Dewey (1932, s. 283), filosof a pedagogický experimentátor, když považoval dějiny za učební látku, u níž snad ze všech probíraných nejvíce hrozí, že se stane pouhou hromadou neužitečných poznatků, ležících kdesi osamocené bez vztahu k jiným druhům vědění – a především bez vztahu k současnému životu. Dewey (1932, s. 285) varoval před tím, aby se učitelé dějin spoléhali pouze na „posvěcení“ školskou tradicí a spokojovali se

jen s předáváním nezbytné kvantity historického vědění, v lepším případě pak s jeho údajnou národně, myšlenkově či jinak buditelskou povahou. Dějiny jako učební látka (či jako vyučovací předmět, řečeno dnešním jazykem) poskytují podle Deweyho (1932, s. 290) především velké možnosti k *podpoře rozvoje společenské a všeobecně rozumové zkušenosti*, ale tu pouhým předáváním poznatků rozvíjet nelze.

Dewey je přesvědčen, že význam výuky dějin je jedinečný. Na jedné straně jsou jedním z mála předmětů, jimiž *můžeme žáka obohatit skrze osvobození od přímého osobního styku se životem*, tím, že si vytvoří nadhled a odstup od přítomných událostí, pro které minulost poskytuje řadu schémat a analogií. Na straně druhé dávají *dějiny možnost nahlédnout souvislosti minulých událostí s perspektivami nyní se odehrávajícího života*. Dějiny jako součást kurikula přispívají k vědomí dějinné sounáležitosti s předky i k posilování sociálního pouta, slovy Deweyho (1932, s. 286), ukazují „pospolitý život lidský“ napříč časem. Minulost proto není mrtvá, ale specifickým způsobem je stále s námi.

Když se ovšem ve výuce dějepisu přestane dbát na vztah dějin k současnému životu, poklesnou dějiny na pouhý záznam dat, na který se navěšuje inventář osobností a událostí s nálepkou „důležité“, „velkolepé“ nebo „vznešené“. Nebo se dějiny stanou jakousi literární fantazií, čímsi umělým a nevěrohodným, kde se původní a živá scénérie vyprázdní a promění v jevištní dekorace. Odloučení výuky dějin od nynějšího způsobu a cílů života zabíjí jejich životnost: minulost jakoby přestala být naše věc.¹ Dewey (1929, s. 35) v této souvislosti připomíná Baconovu kritiku scholastického myšlení: „*Lidé pojali touhu učit se a znát... zřídka kdy upřímně, aby podali opravdově svůj dar rozumu, k dobrodiní a k užitku lidí, nýbrž jakoby ve vědomostech hledali odpočívadlo pro uklidnění pátrajícího a toulavého ducha; nebo jako terasu, kde by se neposedná, proměnlivá mysl procházela sem a tam s pěknou vyhlídkou; anebo věž pro pyšnou mysl, aby na ni vystoupila; anebo opěrný bod a velitelské stanoviště k boji a zápasu; anebo krám k vydělávání a k prodeji; a nikoli jako bohatou zásobárnu pro slávu stvořitele a pro úlevu ve stavu člověka*“.

Pokud platí, že hluboká a pečlivě rozvíjená znalost minulosti je v jistém smyslu klíčem k pochopení přítomnosti, že minulost tvoří svým způsobem dějiny přítomnosti, je třeba k výuce dějin přistoupit do jisté míry v rozporu s tím, co Dewey kritizoval na tzv. tradiční škole a s čím se opět do určité míry setkáváme v historických studiích i dnes. Učitel musí především zvládnout umění tzv. „prosívání“ událostí, o nichž se žák učí a volit zajímavé vyučovací metody.

Při výuce dějin tedy musejí být dodrženy dva základní předpoklady: obsahový a metodický.

1. Dějiny jsou jistě jakýmsi souhrnem událostí, které nelze konstruovat. V tomto smyslu mají svou faktickou stránku, kterou lze s větší či menší mírou spekulací, konstatovat. Pedagog tedy pracuje s fakty, jež ale – vzaty o sobě – tvoří pouze shluk mnoha

¹ Použitelnost vědění je míněna nikoli jeho bezprostřední praktická aplikace, jak bývá někdy zvykem tento pojem zjednodušovat, ale v teoretické rovině např. potenciál onoho vědění posunout stávající poznání někam dál, nebo vyvarovat se díky němu omylů apod. Jde o účinné vědění, tj. vědění způsobilé vyvolávat změnu a pokrok v procesu poznání.

- různorodých témat. Pedagog má tu moc a také povinnost vybrat ta, která bude žákům prezentovat. *Výběr a způsob prezentace historických témat potom představuje naprosto zásadní předpoklad určující míru souvislosti minulého se současným, zakládající žákovo poznání, že dějiny nejsou jen tím, co bylo, ale tím, co se stále děje.* Díky pedagogovu výkladu žák může konstruovat smysl minulého i v současném světě.
2. Druhý předpoklad dějin souvisí s Deweyho potřebou revidovat systém výukových metod. Se skutečností, že přednáška jako výuková metoda se pro studenta naší doby stává nezajímavou, nemá smysl polemizovat.² Často je z jeho strany vnímána jen jako vršení informací na informace nové. Student má potřebu své pocity z přednášky reflektovat, avšak reflexí svých znalostí prochází často až u závěrečné zkoušky. Ale stačí to?

Dnes ještě více než Dewey cítíme tzv. napětí mezi jednotlivými předměty, které se zakládá na hodnocení podle kritérií, jimž klasická přednáška nemůže dostát. Chybí totiž rozhodující snaha, navázat historickou látku na osobní a aktuální zkušenost žáků.

Jak známo, didaktickou teorii Dewey opírá o svou dynamickou a experimentální epistemologii. Vychází z toho, že každý žák disponuje individuální zkušeností na nějakém stupni rozvoje a komplexnosti, neustále ji restrukturalizuje a to zejména činností, o kterou se sám (tj. kvůli sobě) zajímá. Dále, že proces rekonstrukce zkušenosti vytváří problémy, jež se stávají popudem k myšlení. Proto je nezbytné vést žáky k takovému poučení a vzdělání, že budou dělat potřebná pozorování vedoucí k řešení problémů. Podstatou výuky je přivést žáky k tušení možných řešení problémů a ke snaze uspořádaně tato řešení rozvíjet. Je také důležité poskytnout jim příležitost vyzkoušet své znalosti v praktických aplikacích, aby si tak ujasnili jejich význam a mohli pochopit jejich uplatnění.

Deweyho důraz na zkušenost mířil samozřejmě i k požadavku rozpohybovat stagnující proces suchého výkladu. Uvědomoval si ale, že výklad spojený s interpretací je čímisi, bez čeho se ve výuce dějin nelze zcela obejít. V (přírodo)vědeckých předmětech jsou poznatky krok po kroku zjištěny a ověřeny. V disciplínách, kde takové zjišťování a prokazování není možné, je důležité upozornit na rozdíl mezi objektivním věděním a subjektivním přesvědčením (1932, s. 257). Od přirozenosti tíhneme k dosažení pocitu subjektivní jistoty, píše Dewey. Snaha o co největší zkrácení a vyjasnění, projevující se ve vědách v ideálu formalizace a v běžné životní praxi v ideálu užitečnosti, je známkou, že nejsme od přirozenosti nakloněni k nerozhodným soudům a vnitřní polemice. Nad historickými tématy ve školách se to podle Deweyho ukazuje často. Studenti chtějí po svých učitelích, aby jim látku vysvětlili zjednodušeně, na jasném příkladu. To ale není vždy možné, protože dějiny se stávají čím dál složitějším oborem, jak přibývají

² Nebudeme se tu věnovat otázce, do jaké míry je možné tuto skutečnost hodnotit jako přirozený vývoj, nebo jako úpadek.

dějnotvorné faktory co do počtu i co do důležitosti. Učitel musí pečlivě vybírat, aby byla vykládaná látka studenty vůbec pochopena.

Na druhé straně důraz na objektivní vědění spojené s přesvědčením, že látka dějin je cenná sama o sobě, může svádět k nedostatečnému ohledu na zahrnování dosavadní zkušenosti žáků do výkladu. Pak se dějiny snadno stanou jen učivem rozděleným do částí, bloků, odstavců, jež ztrácí vzájemnou souvislost. Dewey říká, že tomu můžeme předejít přirozenou cestou, a sice *životopisnou „výukou“*. Ta neznamená nic jiného, než že zkušenosti, myšlenky a příběhy „zkušenějších“ lidí ovlivňují a mění zkušenosti žáků.

Dějiny jako série biografií se tak ukazují jako kompromis mezi věděním a zkušeností, mezi objektivním a subjektivním (prožitkovým) aspektem minulosti a tvoří základ didaktických inovací, které se v Deweyho době teprve rodily. Díky poznání života významných lidí, civilizací a institucí se žákům předkládané téma stává konkrétnější a životné. Dochází ke zhušťování složitých událostí a vztahů, jež jsou jinak rozvrstveny do obrovské časové řady (1932, s. 290). Pedagog musí dávat pozor na to, aby vybraný „životopis“ a činy lidí nereprezentoval bez ohledu na společenskou situaci, kterou je právě zvolený příklad funkcí. Přestaneme-li přihlížet k situaci, která vyprovokovala činy člověka či události „vybrané“ jako příklady historického kontextu, zkoumáme jen nahodilosti a jevy bez podstatného zdůvodnění. Takto vyložené dějiny se stávají jen cukrovým obalem bez poučení.

Učitel by se měl rovněž vyvarovat toho, aby se dějepis stal pouhou zásobárnou příkladů a anekdot, které se vytahují na světlo, jen aby žákovi vstříply mravní poučení. Dá se namítnout, že „dějepisný materiál“ je víceméně původní, proto se toho není třeba obávat. Ale Dewey pojetí dějin jako série mravních příkladů zásadně odmítá, protože prý buď vyrábí jen chvilkové citové vzrušení, nebo provokuje celoživotní lhostejnost k umravňování.

Dějepis však má v sobě potenciál trvalého a tvůrčího významu. Nejde jen o to, studentovi látku vstřípat a poté ho z ní zkoušet, ale o vzbuzení jeho zájmu, aby rád přijímal informace, jež mu jsou předkládány. Tím výuka dějin přispívá k rozšiřování přímé osobní zkušenosti a individuální zkušenost postupně přičleňuje ke zkušenosti širších skupin, překonává časoprostorová omezení. Proto někteří klasičtí historikové mluvili dokonce o kolektivní paměti a sdílených ideálech celého lidstva (Dewey 1932, s. 306).

Vzhledem k tomu, že adekvátní analýza historických témat obsahuje přesahy do každodenního života, je vhodné se těmito tématům dále věnovat nejen v rámci pedagogické (resp. didaktické) teorie, ale i praxe. Na cestě hledání jak uchopit dějiny pedagogiky provázejí učitele dilemata spjatá s rozhodováním zásadních životních momentů, jakých se v dějinách najde bezpočet. Škola a osobnost pedagoga zde hraje rozhodující roli, protože tím, jak žákovi zprostředkovává určitý náhled na dějiny, připravuje ho zároveň pro budoucí život.

Deweyho reflexe dějin jako vyučovacího předmětu ukazuje, že rozhodující roli má – jako ostatně v celém pedagogickém procesu – pedagog.³ Předává kulturní obsahy svým žákům, kteří ještě nejsou zralí a připravení na samostatný a odpovědný život. Osvojování těchto obsahů pomáhá včleňovat novou generaci do společnosti a její kultury, orientovat se v ní a najít v ní místo.

I když je naše současnost problematická tím, že se chce programově odpoutat od vlastní minulosti⁴ (a možná právě proto), zjišťuje, že nic jiného než tuto minulost nemáme, chceme-li zodpovědět otázky související s dějinným vývojem naší společnosti a jejího dalšího směřování. Jen v minulosti a ve studiu dějin můžeme hledat svou historickou identitu přesahující aktuální čas. Na dějinách se můžeme učit, jak lidský duch postupně překonával překážky různého druhu. Dějiny vytvářejí i silný mravní odkaz, ježto nám pomáhají s vytvořením „rozumného“ nadhledu a odstupu od dnešních záležitostí. V tom tkví podstata dějinné zkušenosti, jež obsahuje vždy mnohem víc, než si sami uvědomujeme.

Studium Deweyho filosofie nás učí, že každá, i ta nejvšednější a zprvu snad nezájímavá zkušenost, je schopna přebírat historické významy, skrze které rozumíme složitým vztahům minulých událostí. Lze si jen přát, aby témata z dějin pedagogiky byla v budoucnosti interpretována nejen v rovině historické, filozofické a psychologické, ale ve větší míře též v perspektivách aktuální situace výchovy a vzdělávání – aby se opět stala základem tvůrčí inspirace soudobé pedagogické reflexe a praxe.

Literatura

Dewey, J. (1929). *Rekonstrukce ve filosofii*. Praha: Sfinx.

Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: J. Laichter.

Kontakt:

Mgr. Markéta Čermáková

doktorandka katedry pedagogiky FF UK

Celetná 20

110 00 Praha 1

E-mail: m.cermakovka@seznam.cz

³ Srv. též Deweyho úvahy o významu učitele v procesu výchovy v *Experience and Education*.

⁴ Doba postmoderní už nechce naplňovat revoluční, reformní, konzervativní či eschatologický projekt, ale porozumět si ze sebe samé, z vlastní nejednoznačné přítomnosti.