

HIRSCH VERSUS DEWEY: KDY SE UDÁLA BITVA U HASTINGSU ANEB O ČEM TO VLASTNĚ MLUVÍTE?

RAM THEIN

Anotace

Příspěvek představuje neo-konzervativní kritiku dnes velmi populární pedagogiky ve stylu Johna Deweyho, která zdůrazňuje prožitky a kritické myšlení na úkor výuky konkrétních vědomostí. Tato kritika vychází z prací amerického teoretika pedagogiky, E. D. Hirsche, Jr., který v 80. letech 20. století, spolu s ostatními neo-konzervativními teoretiky, identifikoval vzdělávací krizi ve Spojených Státech. Tato krize se projevila v signifikantním snížení komunikačních schopností mladých Američanů, spojeném s alarmujícím nedostatkem faktických vědomostí. Příspěvek neodporuje novým metodám, ale varuje před nedostatečnou výukou znalostí.

Klíčová slova

Kulturní gramotnost, E. D. Hirsch, Jr., komunikační schopnosti, efektivní četba.

„Po svém návratu z Francie jsem si pořídil tento dům za – dnes pozitivně směšných – devět set padesát liber, a pak jsem učil třicet let, dokud jsem se nerozhodl odejít do předčasné penze z důvodu nezadržitelného šíření ignorance, dokonce do univerzit....“

- W.G.Se bald, *Austerlitz* (2001)

Úvod

Cílem tohoto příspěvku je způsobit zastavení nebezpečí střemhlavé aplikace nových metod dovezených z amerického kontinentu jako jsou prožitkové přístupy a výuka zdůrazňující kritické myšlení na úkor tvorby solidní vědomostní báze u studentů, a způsobit tak reflexi nad tím, jestli se moderní výukové metody ubírají tím správným směrem. Práce seznámí s varovnými hlasy některých amerických pedagogů, mezi nimi specificky s pohledem E.D. Hirsche, Jr. Jeho postoje jsou na jednu stranu velmi populární, jeho knihy se prodávají jako best-sellery, nad druhou stranu jsou ostře kritizovány liberálně smýšlející pedagogickou komunitou.

1. Vkrádající se ignorance?

Sentiment podobný tomu, který sděluje vypravěči hrdina Sebaldova románu, *Austerlitz*, rezonuje i v románu *Disgrace* od jihoafrického autora, J. M. Coetzee (2008). I tam je hrdina znechucen „aplikovaností“ výuky na univerzitě, které metamorfuje z akademické do technicky orientované instituce, a která vyučuje praktické dovednosti za cenu ztráty

vzdělanosti. V osmdesátých letech minulého století proběhla ve Spojených Státech vlna sebe-zpytování školního systému, protože statistiky připravenosti k vysokoškolskému studiu vykazovaly dolů směřující trend. Podle Hirsche (1988), výsledky na Scholastic Aptitude Test (S.A.T), který podobně jako česká imitace SCIO údajně měří připravenost amerických středoškoláků na náročné požadavky očekávající studenty na univerzitách, jsou zrcadlem vzdělanosti středoškoláků. E. D. Hirsch, Jr. (1988, 2006) spolu s Allanem Bloomem (*The Closing of the American Mind*, 1987) ve svých knihách začali varovat před tímto trendem.

E.D. Hirsch, Jr. se narodil v roce 1928 v Memphisu, státě Tennessee. Vystudoval angličtinu na Cornell University a své Ph.D. obdržel na Yale University. Jeho specialitou byli romantičtí básníci: Wordsworth, Schelling a Blake. Jeho první kniha byla porovnávací studie právě o těchto básnících. V šedesátých a sedmdesátých letech pak vydal kontroverzní studie o interpretaci textů, ve kterých se odkláněl od tehdy velmi módního hermeneutického způsobu interpretace děl tak, jak byl propagován trendovými filosofovi Derridou, Barthem a Heideggerem, a tvrdohlavě prohlašoval, že autorův záměr je to, co určuje smysl díla. Přitom popularizoval rozlišení mezi „smyslem“ a „významem“.

Své argumenty podložil myšlenkami středoevropských filozofů jako byli Schleiermacher, Dilthey nebo moravský rodák, Husserl. V sedmdesátých letech se Hirsch přesunul na University of Virginia, kde mu bylo nabídnuto vedení katedry anglického jazyka a kde řídil program ve „slohu“ (kompozici). V roce 1977 vydal knihu *The Philosophy of Composition*, ve které se zamyslel nad konceptem „relativní čitelnosti“ textu. Úkolem výuky čitelnosti textu, podle něj, bylo předání sémantického záměru (smyslu) co nejjasnějším a nejefektivnějším způsobem. Tak, jako jeho předešlá publikace, i tato kniha byla přijata jako kontroverzní a vzbudila širší ohlas.

2. Kulturní gramotnost

V sedmdesátých letech minulého století měl Hirsch možnost vyučovat jeho kurz v „čitelnosti“ textu na dvou akademických institucích najednou. Učil jej na University of Virginia, vysoce selektivní akademické instituci, jejíž studentská populace je rekrutována z sociálně zvýhodněných rodin. Druhá instituce byla Richmond Community College, jejíž studentská populace se sestávala z urbánních, nižších vrstev. Hirsch použil stejný text během své výuky. K jeho překvapení, v porovnání ke studentům z University of Virginia, měli richmondští studenti, rodilí mluvčí angličtiny, vážné problémy s porozuměním úryvku o setkání generálů Ulyssese S. Granta a Roberta E. Lee ke konci Občanské války, setkání, které vedlo k Leeově kapitulaci a následně k ukončení války. Hirsch usoudil, že rozdíl nevězí ve schopnosti studentů dekodovat abstraktní symboly v patřičné zvuky, ale ve vážných mezerách ve vědomostech těchto studentů.

Hirsch zaměřil svůj zájem na tento jev, sesbíral data o národním úpadku schopností porozumět psanému textu a schopnosti se stručně a jasně se vyjadřovat, a v roce 1987 vydal knihu *Cultural Literacy* (Kulturní Gramotnost). Tato kniha se stala okamžitým best-sellerem a v žebříčku *New York Times Review of Books* a v kategorii ne-beletrie se vyšplhala na druhé místo, za *The Closing of the American Mind* (Uzavírání Americké Mysli, 1987) od Allana Blooma. Bloomova kniha byla podobnou publikací polemizující o

intelektuální krizi a jejích příčinách, která panovala v té době ve Spojených Státech. Oba autoři viděli jako její základní příčinu úpadek vzdělávání způsobený vlivem filozofických systémů, které dominovaly v té době ve vzdělávacích přístupech. Jako hlavního viníka označil Hirsch (2006) pedagogické přístupy založené na myšlenkách Johna Deweyho, které, podle něj, vychází a jsou logickým pokračováním romantických filozofií Rousseaua, Emersona, Thoreaua, a dalších. Jejich přístupy údajně oslavují „přírodu“, kterou vidí jako posvátnou, do které by se nemělo zasahovat, a které by se měl dát volný proběh. A tak i „přirozený“ vývoj dítěte nesmí být omezován nebo potlačován pedagogy s jejich „knižními“ vědomostmi¹.

„V 19. století, v porovnání, američtí romantici jako Emerson, Whitman, a i náš velký pedagogický reformátor, Horace Mann, věřili, že jestliže následujete přírodu, v životě nebo v pedagogice, v podstatě následujete Boha. Neexistují žádní přírodní hříšníci. Hřích je produkt civilizace. ‚Příroda nikdy nezdála srdce, které jí milovalo,‘ jak napsal Wordsworth. Býti přirozený znamenalo automaticky býti dobrý, jak v životě, tak v učení.“ (Hirsch, 2006, str. 5)

Američtí romantici mají také jeden společný rys: odpor k sečtěllosti, a místo toho zdůrazňují návrat do přírody. Podle Hirsche, to, že Dewey ve svých spisech používá opakovaně výrazy jako *vývoj* a *růst*, co se týče výuky dětí, je znakem jasného romantismu. Protože děti opravdu fyzicky rostou, jsou představy „růstu“ v nás natolik zakořeněné, že nám uniká, že analogie vzrůstajícího keře nebo stromu je diskutabilní. Romantická myšlenka, že čtení, psaní, a aritmetika jsou osvojovány přírodním rozvojem – v angličtině slovo „development“ (vývoj) údajně znamená rozvinutí čehosi, co je už přítomno při narození- věří, že schopnost číst je stejně přirozená jako schopnost mluvit, která se objevuje v ranném věku a bez jakékoliv výuky. Dítě musí jenom být ve společnosti mluvících lidí. Čtení by mělo být podobné a přirozeně se objevit se vstupem dítěte do školy.

Proto se také hovoří o „přípravenosti ke čtení“ a děti by neměly být vystavovány předčasně výuce čtení. Tyto přístupy zapomínají, že čtení a psaní se objevily v lidské historii teprve nedávno (základ dnešní hebrejské abecedy, latinky, cyriliky, řecké a arabské abecedy byl ugaritický skript, který se objevil teprve v 15. století př. n. l. na Blízkém východě a většiny národů byly dlouho po té negramotné). Svým způsobem, se podle Hirsche dá říct, že čtení je vývojově nevhodné ve všech obdobích lidského života. Nepřirozenost učení čtení je částečný důvod, proč počátky čtení jsou tak bolestivé (Hirsch, 2006).

3. Kognitivní schémata a četba

Slovo „čtení“ má dva významy: jeden z nich je proces dekódování abstraktních, tištěných symbolů a jejich transformace do zvuků; ten druhý je proces pochopení smyslu slov, vět a celých pasáží. To, že se člověk v prvních třech třídách základní školy naučí správně

¹ Lev N. Tolstoj podobně smýšlí o vlivu dospělých, pedagogů a vychovatelů, ti jenom korumpují mladou, přirodně se rozvíjející duši.

dekódovat a vyslovovat patřičné zvuky neznamena, že se naučil číst. Aby opravdu pochopil čtený text, člověk potřebuje mnoho základních informací. Přeložit známou větu: „I saw the Rockies flying to New York,“ způsobuje i budoucím českým učitelům angličtiny dost velké potíže. Smysl této věty je: „Během letu do New Yorku jsem viděl Skalisté hory.“ Ale aby si člověk uvědomil tento význam, tak potřebuje jakousi kognitivní mapu Severní Ameriky a informaci o tom, že Rockies jsou hory a ty nikam letět nemohou. Dále musí člověk vědět, že existují dopravní lety ze Západního pobřeží na Východní a jak fungují. Je to tedy dost informací, kterých je zapotřebí na pochopení jedné, kratičké věty. Dnes již klasický text Bartlettův, *Remembering* (1932, cf. Hirsch, 1988), popisuje Bartlettovy studie četby indiánské pověsti, „Válka duchů“ ne-indiánskými respondenty.

Když byli tito angličtí vysokoškoláci žádáni o rekonstrukci příběhu z paměti, docházelo k opakovaným zkreslením, která naznačovala chyby při chápání textu, způsobené, nedostatkem kulturně-závislých informací. Tzn., tito respondenti neměli vyvinutá kognitivní schémata, kognitivní struktury vytvořené na základě nasbíraných zkušeností, která by jim umožňovala správnou interpretaci příběhů. Hirsch cituje přední badatele zabývajících se kognitivními vědami jako jsou B.H. Ross a G.H. Bower, A.M. Collins a M.K. Quillian, Herbert A. Simon, R. M. Krauss a S. Glucksberg. Všichni zdůrazňují důležitost schémat a nasbíraných informací. Nejen to, jejich výzkumy také ukazují, že nějaká všeobecná kognitivní dovednost není možná.

„Simon a jeho kolegové zpochybnili myšlenku, že existují nějaké všeobecné nebo přenosné kognitivní dovednosti. Všechny kognitivní dovednosti jsou závislé na procedurálních a substantivních schématech, která jsou vysoce specifická pro každý určitý úkol.“ (Hirsch, 1988, str. 60)

„Pedagogové v Rousseauovské-Dewey-ovské tradici, kteří preferují snížený důraz na pouhá fakta a zvýšený důraz na intenzivní studium několika mála příkladů, nás povzbuzují v domněnku, že studenti takto pochopí všeobecné principy a naučí se tak kriticky myslet. Ale gramotnost od nás vyžaduje obojí, jak intenzivní znalost mezi-vztahů, tak široké znalosti specifik.“ (Hirsch, 1988, str. 59)

Mimo to, nedostatek gramotnosti má údajně ještě další koreláty: v Krauss-Glucksbergově (1977, cf. Hirsch, 1988) experimentu gramotní dospělí měli „instinkt“ pro to, co je a co není, sdíleno s druhými lidmi v širší kultuře. Kdežto malé děti a pologramotní dospělí tento instinkt neměli, takže, kromě nedostatku substantivních informací, jim scházela také ještě další důležitá věc: lehce dostupná informace o tom jaké informace jsou sdíleny s druhými lidmi. A, bohužel, podle Bernsteinových (1977, cf. Hirsch, 1988) experimentů výkony dětí se lišily podle jejich úrovně gramotnosti a, tím pádem, korelovaly s jejich sociální třídou.

Hirsch cituje popis „typického dne“ ve třetí třídě na státních školách „po celé Americe.“ Novinářka Linda Perlsteinová seděla při výuce v různých třídách a popisovala, co se v nich dělo. Jeden z příkladů byla výpověď devítileté Zulmy Berrios, která popsala svůj den takto: „Ráno čteme. Pak se jde k pí. Witthausové a čteme. Po obědě čteme. A pak čteme ještě

trošku“. Tyto hodiny čtení jsou vyučovány na účet hodin v historii, vědách, a umění. Obsah materiálu těchto hodin četby je mdlého charakteru. Například v jedné hodině musely děti číst o mraku kobylek. Ale záměrem nebylo, že by se měly něco dovědět o kobylkách, záměrem bylo nacvičit si formální strategie čtení pro vyslídění smyslu textu. Technika, kterou používají s opakováním slova „objasni“ se zdá neuvěřitelně mechanická a otupující. A jak poukazuje Hirsch, tyto metody nevedou k žádnému zvýšení výsledků v testech dovednosti četby (Hirsch, 2006).

Takové myšlenky ovlivňují tvorbu školních kurikul, které jsou podle Hirsch ve Spojených Státech roztržštěná a v podstatě nejvíce ubližují dětem ze slabších vrstev, které nemají takto šanci získat základní informace ze styku se členy vlastních rodin. Proto Hirsch a jeho dva kolegové, Joseph Kett, v té době vedoucí katedry historie na University of Virginia, a James Trefill, Profesor fyziky na University of Virginia sedli a sepsali seznam vědomostí, které by gramotný Američan, jenž dokončil střední školu, měl znát. Hirsch nemyslí, že by gramotný člověk měl mít hluboké vědomosti ve specializovaných oborech. Místo toho hovoří Hirsch o znalostech „střední úrovně.“ Člověk by spíše měl vědět „o“ faktech, osobnostech, místech, než mít detailní, specifické znalosti. Člověk musí vědět „o“ nich aby chápal, o čem se mluví.

V jejich seznamu se objevují vstupy jako: 1066, 1492, 1776, 1861-1865, Bismarck OTTO, Achillova pata, Bulharsko, nebo „to je prosté, milý Watsone“. V roce 1990 zorganizoval Hirsch a jeho kolegové konferenci, které se zúčastnilo 145 pedagogů a během intenzivních třídenních workshopů vytvořili systém specifikující, které pojmy vyučovat dětem a kdy, a který nazvali *Core Knowledge Sequence* (Sled základních vědomostí) a podle kterého by se měla vytvářet učební kurikula. Aby mohl v mnohem větší šíři ovlivňovat pedagogiku ve Spojených Státech, založil Hirsch Core Knowledge Foundation (Nadaci základních vědomostí) a řídí ji. Při tom pokračuje v publikování knih na toto téma.

4. Kritika

Hirschovy myšlenky jsou označovány za neo-konzervativní, i když on sám věří, že je liberální myslitel. Jeho, a jeho kolegů, seznam základních vědomostí je označován za propagaci myšlenek mrtvých, bílých, mužů, a že nedostatečně reprezentuje ne-Anglo-Saské kultury. Je jasné, že takový seznam by nebylo možné aplikovat v českém školství v dané formě, a je otázkou kdo by rozhodoval o tom co je, a co není, součástí české gramotnosti. Navíc, protože Česká republika se svým počtem obyvatel je dost malá, a dnes součástí evropské entity, Evropské unie, tak by tento seznam musel zajistit i evropské a světové znalosti.

Historicky české školství zdůrazňovalo „biflování“ dat a faktů. Z autorovy zkušenosti jsou čeští studenti v zahraničí obdivováni pro své rozsáhlé znalosti. Na druhé straně, čeští studenti jsou viděni jako tiší, méně hlasitě kritičtí. Tím pádem, současný trend směřující k zdůrazňování kritického myšlení na memorizaci má své opodstatnění. Ale bylo by to chybou přejít do druhého extrému a „vylít vodu z vaničky spolu s pacholetem.“

Literatura

Bernstein, B. (1977). Social class, language and socialization. In E. D. Hirsch, Jr., *The philosophy of composition*. Chicago: University of Chicago Press.

Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.

Hirsch, Jr., E. D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.

Coetzee, J. M. (2008). *Disgrace*. London, U.K.: Penguin Books.

Hirsch, Jr. E. D. (2006). *The knowledge deficit: Closing the Shocking education gap for American children*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Hitchens, C. (1990). Why We Don't Know What We Don't Know. *New York Times*.

Krauss, R.M., & Glucksberg, S. (1977). Social and nonsocial speech. *Scientific American*, 236, 100-105.

Sebald, W.G. (2001). *Austerlitz*. London, U.K.: Penguin Books.

Autor

Ram Thein, Ph.D.

Katedra Pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta

Jihočeská universita v Českých Budějovicích

Dukelská 9, 370 01 České Budějovice

thein@pf.jcu.cz