

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

JOHN DEWEY: EXPERIENCE AND EDUCATION

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Autor práce: Bc. Pavel Votava

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2

2018

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č.111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

20. března 2018

.....
Bc. Pavel Votava

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky, trpělivost a vstřícný přístup při metodickém vedení práce. Dále děkuji své rodině za podporu a pomoc po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	5
1 Experience and Nature.....	7
2 Art as Experience.....	14
3 The Child and The Curriculum.....	28
4 The School and Society	32
5 Democracy and Education.....	37
6 Experience and Education	48
Závěr	61
Seznam použitých zdrojů.....	72
Abstrakt.....	74
Abstract.....	75

Úvod

Téma diplomové práce jsem si vybral, protože se zajímám o pragmatickou pedagogiku a teorii zkušenostního učení, která na přelomu 19. a 20. století znamenala významný pokrok v pedagogické vědě. Konkrétně se budu zabývat jedním z hlavních představitelů pragmatické pedagogiky Johnem Deweyem a jeho knihou *Experience and Education*, která společně s dalšími klíčovými zdroji bude tvořit těžiště mé práce.

John Dewey (1859–1952) byl jedním z nejvlivnějších amerických filosofů první poloviny dvacátého století. Jeho největší přínos můžeme sledovat především na poli pedagogických věd. Po vystudování vermontské univerzity sám na několika vysokých školách vyučoval. Ve svých dílech často zdůrazňuje nezbytné propojení teorie s praxí.¹

Knihou *Experience and Education* je jeho největším příspěvkem k filosofii výchovy. V ní podává analýzu tradiční a pragmatické pedagogiky. Zatímco se v tradičních školách opírá subjekt edukace o kulturní dědictví a jeho obsah, v novém pragmatickém pojetí vyzdvihuje žákovu snahu a zájem o současné problémy měnící se společnosti.²

Cílem práce je zjistit, jak John Dewey rozpracovává koncept zkušenostního učení. Svoji základní výzkumnou otázku a cíl práce vyvozují z rozboru klíčových a relevantních zdrojů. Za klíčové zdroje považují Deweyho knihy *Experience and Education*, *The School and Society* a *Democracy and Education*. První zmíněná kniha se zabývá zkušenostním učním, zkušeností jako prostředkem a cílem edukace a pragmatickou pedagogikou. Ve druhé knize autor zkoumá vliv školy na zkušenosti žáků a důsledky edukace ve společnosti. Poslední ze zmíněných knih zdůrazňuje nutnost aktivizace jedince při participaci na řešení problémů společnosti za účelem rozvíjení demokratických hodnot.

V diplomové práci budu rozebírat i relevantní zdroje od Johna Deweyho zabývající se klíčovými pojmy *experience*, *experiential learning* či *learning by doing*. Mezi takové patří například *Experience and Nature*, *The Child and The Curriculum* a *Art as Experience*.

¹ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 7.

² Srov. tamtéž, s. 9–10.

Hlavním kritériem výběru klíčových zdrojů v publikacích Johna Deweyho byla frekvence výše zmíněných klíčových pojmů. Při studiu Deweyho publikací tak považují za klíčové zdroje ty knihy, ve kterých se objevila vysoká četnost klíčových pojmů a které zároveň zapadají do kontextu teorie zkušenostního učení. Relevantními zdroji jsou knihy související s teorií zkušenostního učení, které ovšem obsahují výše uvedené klíčové pojmy v nižší četnosti. Při výběru zdrojů, resp. Deweyho děl k hlubší analýze, jsem jako nerelevantní zdroje označil knihy, ve kterých je četnost klíčových pojmů minimální, nebo se tyto pojmy nebo odborné stati nevyskytují v kontextu teorie zkušenostního učení. Mezi takové publikace patří například *How we think*³, *Reconstruction in Philosophy*⁴, *Human Nature and Conduct*⁵ a další.

Struktura práce je navržena tak, že od první do šesté kapitoly jsou díla uvedena podle důležitosti, kterou hrají v teorii zkušenostního učení, přičemž je postupováno od publikací s nejobecnějšími náznaky této teorie až po konkrétní uplatnění, fungování a důsledky pro pedagogickou praxi.

Na základě studia a analýzy klíčových a relevantních zdrojů chci odpovědět na dílčí výzkumné otázky: Jak chápe Dewey zkušenostní učení a pojem „experience“? Jak se v Deweyho publikacích vyvíjelo chápání zkušenosti?

³ Srov. DEWEY, J. *How we think*.

⁴ Srov. DEWEY, J. *Reconstruction in Philosophy*.

⁵ Srov. DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*.

1 Experience and Nature

Kniha *Experience and Nature* byla vydaná ve své aktualizované verzi v roce 1929. Jak už název knihy napovídá, stěžejní problematika je zaměřena na vzájemné vztahy zkušeností a přírody a je zde patrná autorova snaha přimět čtenáře nahlížet na tyto fenomény novým způsobem. Na základě empirického naturalismu Dewey analyzuje zkušenosti a zkoumá jejich vliv na aktuální tendence v chování jedince. Dewey v knize rozebírá i témata z oblasti epistemologie a metafyziky. V knize však nalezneme i pojednání o umění, morálce a hodnotách.

V první kapitole *Experience and Philosophic Method* se Dewey zabývá otázkou metodologie ve vztahu mezi zkušeností (experience) a přírodou (nature). Tvrdí, že zkušenosti mohou být prostředkem k odhalení přírodních skutečností. Zkušenost není „závojem“, který člověku zahaluje hlubší významy přírody, naopak díky zkušenostem máme možnost do hlubších významů proniknout a lépe chápat.⁶

Například geolog žijící v dnešní době nám může podat informace o skutečnostech, které se staly dávno před tím, než se narodil, a dokonce ještě miliony let před tím, než na Zemi byli první lidé. Svou práci začne studiem „zkušenostního materiálu“ (material of experience). Zkoumá složení zemské kůry, nerostů a hornin. Získané poznatky konzultuje s kolegy jiných oborů, aby získaná data byla co nejpřesnější. Z výsledných dat pak dokáže zrekonstruovat události, které se staly v minulosti.⁷

Dewey tvrdí, že empirická metoda je jedinou metodou, která dokáže sjednotit zkušenosti. Takto integrované zkušenosti pak mohou být výchozím bodem filozofického myšlení.⁸ V empirických metodách, jakými jsou pozorování a experiment, je důležité uvedení místa, času a cíle. Tím je zajištěna objektivita výzkumu, protože kdokoliv může výzkum opakovat a ověřit jeho výsledky.⁹

Na příkladu pozorování židle chce Dewey ilustrovat přirozenost a podstatu zkušenosti. Pokud se podíváme na židli, vnímáme a zažíváme pouze několik prvků, které ji utvářejí. Vnímáme její barvu, kterou ve smyslových orgánech zpracováváme při

⁶ Srov. DEWEY, J. *Experience and Nature*, s. 1a.

⁷ Srov. tamtéž, s. 3a–4a.

⁸ Srov. tamtéž, s. 9.

⁹ Srov. tamtéž, s. 30.

konkrétním světle. Vnímáme její tvar, který se bude lišit, pokud na židli budeme nahlížet z více úhlů. Z této skutečnosti lze vyvodit dva zásadní body:

- 1) Zkušenost je redukována na poznatky spojené s prožíváním (act of experiencing) a smyslovým vnímáním. V našem případě se jedná o zrak, kterým vnímáme barvu a tvar židle.
- 2) Působením prostředí jsou předmětu uměle přisuzovány další vlastnosti. Například pokud na židli bude dopadat sluneční svit, máme pocit, že její barva je světlejší, než pokud bychom ji viděli v šeru.¹⁰

V další kapitole *Existence as Precarious and as Stable* Dewey nejprve definuje kulturu jako komplexní celek zahrnující vědomosti, víru, umění, morálku, zvyky, tradice a další schopnosti, kterých lidé jako členové společnosti nabyli.¹¹

Antropologové podle Deweyho prokázali, že důležitou roli v utváření kultury hraje nejistota a nestálost světa. Lidé se od počátku neustále potýkali s nástrahami přírodních živlů. Povodně, požáry, nedostatek potravy, nemoci a smrt vždy v lidech vyvolávaly obavy a strach. Lidé se tak obraceli na „vyšší moc“, aby zabránila těmto katastrofám. Tyto snahy vedly k vytvoření náboženství s obřady, k rozvoji kultů, mýtů a magie. I na počátku dvacátého století je podle Deweyho patrné, že tyto fenomény pronikají do oblastí morálky, práva, umění i průmyslu.¹²

Dewey přemýšlí o rozdělení zkušenosti na svrchovanou, absolutní (absolute experience) a na lidskou zkušenost (human experience). Absolutní zkušenost by měla představovat stabilitu i nestabilitu celého světa a všechny zkušenosti, které se ke světu vážou. Tato zkušenost je jako jediná neustále dokonalá. Na rozdíl od lidské zkušenosti, která je dočasná, plná chyb, omylů, konfliktů a rozporů.¹³

V dalších kapitolách *Nature, Ends and Histories* a *Nature, Means and Knowledge* Dewey popisuje zážitky (actual experience) jako fenomény představující řadu změn, jejichž cílovou hodnotou je konzumace a naplnění. Jedinec má tendenci je opakovat a učinit je stabilními. Příroda je považována za fenomén skládající se spíše z událostí než z látek. Dewey zdůrazňuje její historii a kontinuitu změn plynoucích

¹⁰ Srov. DEWEY, J. *Experience and Nature*, s. 16–17.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 40.

¹² Srov. tamtéž, s. 41–42.

¹³ Srov. tamtéž, s. 59–60.

od počátku do konce. Za výsledky zážitků v součinnosti s přírodou můžeme považovat prostředky, techniky a mechanismy, které lidé potřebují ke svému životu.

Lidská zkušenost je podle Deweyho v širším slova smyslu zacílena na přímé potěšení a slast. Člověk podprahově touží po tanci, písničkách, hostinách, slavnostech a vypravování příběhů. To potvrzují i filosofové zastávající utilitaristické myšlenky. Člověk hledá štěstí, touží dělat dobré a užitečné věci pro sebe i ostatní. Kritici utilitarismu jsou však ve věci hledání štěstí skeptičtí. Podle některých je to ztráta času, přičemž není zaručené, že člověk štěstí vůbec dosáhne.¹⁴

Dewey tvrdí, že zkušenosti se projevují i v umění. Zkušenost obsažená v umění je estetická. Umění rozděluje na výtvarné a užité, a to podle operací, které jsou při jeho produkci prováděny. Chápeme-li estetiku v širším smyslu, než při rozlišení na věci krásné a ošklivé, musíme vnímat estetickou kvalitu (*esthetic quality*), která může být okamžitá, konečná nebo cyklická.¹⁵

Filosofové, kteří se zajímají o estetickou zkušenost, tvrdí, že věci jsou dobré nebo cenné nejen pro někoho jiného, ale mají svou hodnotu samy v sobě. Nechtějí se omezit na pozorování lidských produktů izolovaně od přírody, protože jinak by umělecká díla hodnotili výlučně z hlediska jejich výroby, kauzality a užitečnosti.¹⁶

V kapitole *Nature, Communication and as Meaning* se Dewey zabývá charakterem každodenních zážitků, které pramení ze společenského styku a komunikace. Důležitým aspektem komunikace je řeč, která je uznávána jako prostředek sociální kooperace. Díky řeči máme také možnost rozvíjet a lépe chápat významy věcí a událostí kolem nás. Schopnost reagovat na významy věcí a událostí společně s uvědoměním si sebe sama skrze mysl nám dává na rozdíl od zvířat možnost daleko komplexnějšího poznání a vědění.¹⁷

Komunikace je založena na spolupráci v činnostech, v nichž jsou lidé vzájemnými partnery. Při komunikaci mezi dvěma či více osobami dochází k výměně informací a významů. Řeč není pouhým prostředkem k usnadnění života lidí mezi sebou navzájem. Dewey upřednostňuje verbální komunikaci před komunikací neverbální. Gesta, mimika, výrazy či pohyby nejsou podle něj primárně expresivní a komunikativní.

¹⁴ Srov. DEWEY, J. *Experience and Nature*, s. 78.

¹⁵ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*.

¹⁶ Srov. tamtéž, s. 85.

¹⁷ Srov. tamtéž, s. 166.

Jsou ale vhodným doplňkem k verbální komunikaci jako dokreslení a podtržení významu věcí a událostí.¹⁸

Na příkladu Dewey uvádí, že signální jednání evidentně tvoří podstatu komunikace. Například pokud dítě začne plakat, intuitivně tím signalizuje nelibost. Pláč dítěte zároveň přiláká pozornost rodičů, ačkoliv dítě může plakat bez zřejmé příčiny. Rodiče se snaží dítě utěšit například houpavými pohyby, mimickými výrazy v obličeji a jemným hlasem. Ačkoliv dítě v kojeneckém věku nerozumí výrazům verbální řeči svých rodičů, může být zklidněno mírnější intonací hlasu a přímým kontaktem s rodiči.¹⁹

Komunikace je instrumentální a konečná. Je to nástroj, který nás osvobozuje od jinak ohromujícího tlaku událostí a umožňuje nám žít ve světě věcí a událostí, které nám dávají význam a smysl. Lidé neustále vyrábí a sdílí předměty a umění, protože jsou společensky užitečné, významné a drahocenné.²⁰

V kapitole *Nature, Mind and the Subject* se Dewey zabývá jedním z nejvýraznějších rysů moderního myšlení, které klade důraz na osobní mysl a identifikaci vlastního já se životem. Osobní mysl a individualita jedince se ukázaly jako změny v pokroku a hodnotách věcí, včetně nového nahlížení na život jedince. V historii lidstva však byl dlouho patrný kolektivismus hájící zájmy skupiny před zájmem jednotlivců. Individualismus a egocentrismus byly po dlouhou dobu považovány společností za odchylky od normálu a nebezpečím, proti kterému se společnost musela ochránit.

Z této situace se i do dnešní doby dochoval v některých oblastech rigidní konzervatismus, systém norem a standardizace nejen v intelektové oblasti. Rozvoj moderních věd však podle Deweyho začal v okamžiku, kdy se především v technických oblastech začala využívat variace jako výchozí bod nových metod pozorování, hypotéz a experimentů.²¹

Je zřejmé, že se jedinec podílí na vzniku nových situací a zážitků a způsob, jakým jedná, je způsoben jeho předchozími zkušenostmi, které mají dopad i na jeho současné chování. Ačkoliv Dewey přímo neodkazuje na Darwinovu evoluční teorii, poukazuje na skutečnost, že každá forma života v nižších organismech zanechá stopu v evolučně vyšších a dokonalejších organismech včetně nás lidí. Příkladem může být

¹⁸ Srov. DEWEY, J. *Experience and Nature*, s. 174–175.

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 177.

²⁰ Srov. tamtéž, s. 204–205.

²¹ Srov. tamtéž, s. 208–209.

například sací či úchopový reflex u kojenců nebo pud sebezáchovy u dospělé populace.²²

V další kapitole *Nature, Life and Body-Mind* Dewey popisuje život jako podstatu nejen přírodních organismů, ale především člověka, který se stává dokonalším s vývojem nástrojů a jazyka. Je to způsobeno spojením jeho fyzické síly se zkušenostmi. Je však důležité neizolovat lidskou bytost od přírody. Díky propojení přírodních prvků s lidskou zkušeností můžeme odstranit některé problémy vyvstávající při řešení otázky vztahu „mysli a těla“.²³

Dewey z empirického hlediska spatřuje nejvýraznější rozdíl mezi živým organismem a neživou věcí v aktivitě a snaze živého jedince projevující se při uspokojování jeho potřeb. Každá živá bytost se snaží vědomě dosáhnout rovnováhy (ekvilibrum) se svým prostředím v závislosti na svých potřebách. Dewey pojmem potřeba rozumí určitý stav rozložení energií v organismu takovým způsobem, že je tělo v neklidu a nerovnováze, protože pociťuje stav nedostatku. Každá živá bytost má biologicky nastavený vzorec chování, který používá a rozvíjí v důsledku změn životního prostředí za účelem uspokojení svých potřeb.²⁴

Dewey rozlišuje tři roviny interakce:

- 1) **rovina obecných vnějších interakcí** je charakteristická vlastnostmi matematického a mechanického systému, které se odlišují od fyzikálních vlastností;
- 2) **rovina života** kvalitativně vymezuje rozdíly mezi rostlinami a zvířaty, nižšími a vyššími formami zvířat, přestože mají některé společné vlastnosti definující jejich psychicko-fyzikální charakter;
- 3) **rovina participace** je nejvíce vnitřně diverzifikovaná, spočívající v individualitě jedince s charakteristickou různorodostí, ovšem se společnými vlastnostmi, jakými jsou intelekt, komunikace a reakce na významy (response to meanings).²⁵

Každá mysl, která je empiricky prokázána, se nachází v těle určitého žijícího jedince. Každé tělo žije v přirozeném prostředí, ke kterému udržuje nějakou adaptivní vazbu. Například rostliny udržují vazbu na vzduch, vodu a slunce, zvířata kromě těchto aspektů udržují vazbu také na rostliny. Bez těchto spojení zvíře umře a mysl bez žijícího

²² Srov. DEWEY, J. *Experience and Nature*, s. 246–247.

²³ Srov. tamtéž, s. 248–249.

²⁴ Srov. tamtéž, s. 252–253.

²⁵ Srov. tamtéž, s. 272.

těla zanikne. Zvířata mohou žít jen tak dlouho, dokud čerpají živiny ze své potravy. Vzhledem k faktu, že žádný konkrétní žijící organismus netrvá navždy, život ve své nejobecnější rovině pokračuje pouze tehdy, když se organismus reprodukuje. Jediné místo, kde se může sám reprodukovat, je jeho životní prostředí.²⁶

Zvířata jsou vzájemně propojena v inkluzivních schématech chování pomocí signalizačních pravidel. U lidí je tato funkce nahrazena řečí a vzájemnou komunikací, v jejímž důsledku jsou zkušenosti jedné formy života integrovány do chování ostatních lidí. S rozvojem řeči se možnosti této integrace neustále rozšiřují.²⁷

Kapitola *Existence, Ideas and Consciousness* se zabývá vlastnostmi živých bytostí, které jsou posuzovány v souvislosti s vědomým aspektem chování a zkušeností. Kvalita bezprostřednosti je spojená s událostmi, které jsou v rámci zkušeností aktualizovány prostřednictvím organické a sociální interakce. V mysli vzniká vědomí včetně myšlenek a dojmů.²⁸

Dewey charakterizuje vědomí (consciousness) jako pojem sloužící k označení zacílené pozornosti a k pochopení významu událostí jak současných, tak i minulých a budoucích. Zatímco mysl označuje celý systém významů tak, jak jsou ztvárněny ve fungování organického života, vědomí označuje vnímání skutečných událostí, ale pouze omezeného počtu významů. Mysl Dewey považuje za širší pojem než vědomí.²⁹

V kapitole *Experience, Nature and Art* Dewey popisuje vztah mezi zkušeností, přírodou a uměním. Nejčastější zpracování přírodních prvků se nachází v umění. Umění je výrobní proces, ve kterém jsou přírodní materiály přetvářeny ve výsledný produkt. Podle Deweyho je umění ekvivalentním pojmem k pojmu zkušenost, neboť umění v sobě zahrnuje jak přírodní události, tak i zkušenosti. Umění je produkt, ale zároveň i proces. To Dewey ilustruje následujícím příkladem. Člověk, který si staví dům, si nejprve stanoví cíl a plán průběhu stavby. Plán pomáhá při výběru a uspořádání materiálů. Cihly, kameny, dřevo, malta jsou nezbytnými prostředky k dosažení cíle a svoji hodnotu získají až se splněným cílem. Cíl je přítomen v každé části procesu budování stavby, prezentuje význam použitých materiálů a provedených úkonů. Bez cíle by byl materiál chápán pouze jako souhrn vnějších kauzálních podmínek. Když je dům postavený, nastalo uzavření konkrétních materiálů do účinných významů,

²⁶ Srov. DEWEY, J. *Experience and Nature*, s. 277–278.

²⁷ Srov. tamtéž, s. 280.

²⁸ Srov. tamtéž, s. 298–299.

²⁹ Srov. tamtéž, s. 303–304.

ale zároveň je materiál souhrnem vnějších kauzálních podmínek pro jiné věci a předměty. Každý proces umění dokazuje, že rozdíl mezi prostředky a cíli je analytický, nikoliv chronologický.³⁰

Dewey knihu ukončuje kapitolou *Existence, Value and Criticism*, ve které se zabývá podstatou hodnot. Hodnoty jsou interpretovány jako skutečné kvality událostí podle konkrétního kritéria. Kritérium je základní měřítko pro utváření hodnotových úsudků, ocenění a kritiky. Dewey považuje filosofii za obecnou teorii kritiky. Její nesporná důležitost pro lidský život spočívá v poskytování náhledů a argumentů pro kritiku různých oblastí lidského života. Poskytuje náhledy na víru, instituce, události či produkty, které se projevují v našich zkušenostech.³¹

³⁰ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*.

³¹ Srov. DEWEY, J. *Experience and Nature*, s. 394–395.

2 Art as Experience

Knih *Art as Experience* publikovaná v roce 1934 měla značný vliv v oblasti estetiky a filosofie umění na konci první poloviny 20. století. Zabývá se teorií estetické zkušenosti (aesthetic experience). Tato teorie je snahou o pochopení, co je důležité a charakteristické v umění a procesu jeho utváření v celé jeho celistvosti. O zkušenosti hovoří jako o „produktu“, který vzniká v nepřetržité kumulující se interakci jedince se světem. Pomocí uměleckých děl, kam vkládáme naše zkušenosti, umožňujeme lidem jejich sdílení. Svět umění je často identifikován s existencí budov, knih, maleb či soch odděleně od lidské zkušenosti, přitom je evidentní, že jde o důsledky aktuálních životních zkušeností. Úkolem estetiky je obnovit vzájemný vztah mezi kultivovanými a vytríbenými zkušenostmi, jako jsou podle Deweyho umělecká díla, a zkušenostmi z každodenního života. Dewey uměleckým dílem rozumí jak výsledek, tak obsah zkušenosti.³²

V první kapitole nazvané *Živá bytost* Dewey tvrdí, že zkušenosti by měly být chápány jako životní podmínky. Na příkladu uvádí, že člověk sdílí se zvířaty určité základní potřeby a odvozuje prostředky k jejich uspokojení ze své živočišné povahy. Život žijeme nejen v prostředí, ale i v interakci s tímto prostředím. Každá živá bytost využívá své orgány k interakci s prostředím díky možnosti obrany či útoku.³³

Stejně tak se každý žijící jedinec, vědomě či nevědomě, snaží adaptovat do prostředí, kde žije, dosáhnout rovnováhy a harmonie s tímto prostředím. Rovnováha je výsledkem dynamického vyřešení vzniklého napětí. Estetická zkušenost zahrnuje tři podstatné faktory, kterými jsou akce, pocit a smysl. Estetická zkušenost by nenastala ve světě, který by byl už „hotový,“ beze změn, neboť by nebylo možné do takto hotového světa vložit žádné nové myšlenky, nápady a řešení nově vzniklých problémů. Přejít od narušení ke znovuzískání harmonie poskytuje člověku nejintenzivnější zážitek. Pociť štěstí je výsledkem hlubokého naplnění, v němž se člověk jako celistvá bytost přizpůsobila životnímu prostředí.³⁴

³² Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 3.

³³ Srov. tamtéž, s. 13–14.

³⁴ Srov. tamtéž, s. 16–17.

Dewey se domnívá, že zdroje estetické zkušenosti se nachází také u zvířat. Zvířata často dosahují jednoty zkušeností, které lidé ztrácejí v „roztrouskovaném“ pracovním životě. Živé zvíře žije přítomností všemi svými smysly. Spojuje minulost i budoucnost v současném jednání. Podobně se i v člověku nacházejí estetické zkušenosti, které mohou být jednotné, pokud bude velmi ostražitý k okolnímu prostředí. Jeho ostražitost je dvojí akcí – předvídaním a přípravou na budoucnost. Lidé své smysly nevyužívají pouze k uložení informací, ale především nás naše smysly nutí myslet a připravit nás k jednání. Zkušenost je ukazatelem úrovně aktivního zabývání se světem. Poznání světa a sebe sama je podle Deweyho počátek umění.³⁵

V další kapitole s názvem Živá bytost a éterické věci Dewey upozorňuje na předpoklad teoretiků, že éterické významy a hodnoty jsou nedosažitelné pro smysly. Předpokladem je dualismus přírody a ducha, který však Dewey odmítá. Lidé obvykle odmítají spojitost výtvarného umění a každodenního života. Podle Deweyho je toto zapříčiněno rozdělením života, v němž náboženství, morálka, politika a umění hrají svou roli odděleně od ostatních oborů. Toto oddělení podle Deweyho podpořily i špatné ekonomické podmínky ve třicátých letech.³⁶

Smyslové orgány fungují na základě podnětů z vnitřního a vnějšího prostředí a tyto podněty se pak ukládají do zkušenostních struktur jedince. Svět se stává skutečností v takto získaných kvalitách. Zde nemůže být význam oddělen od činnosti, vůle nebo myšlení. Zkušenost není jen důsledkem interakce mezi subjektem a světem, ale i odměnou subjektu, když přeměňuje tuto interakci v participaci a komunikaci. Dewey tvrdí, že člověk zdědil evolučním vývojem smyslové vnímání a reakce na podněty od zvířat, s tím rozdílem, že naplňuje svoji činnost vědomým významem prostřednictvím komunikace. Lidský život je mnohem komplexnější než ten zvířecí. Lidé mají více příležitostí účastnit se napínavých životních situací s větší hloubkou vhledu a pocitů, které při nich zažívají.³⁷

V umění člověk používá přírodní materiály a energie k rozšíření svých životních podmínek. Tyto zdroje zpracovává činností mozku, smyslových orgánů a svalů. Umění je důkazem toho, že člověk může vědomě obnovit spojení pocitů, potřeb a činností, které se nachází v životě zvířat. Intervence vědomí k danému procesu přidává regulaci, výběr a variaci.³⁸

³⁵ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 19.

³⁶ Srov. tamtéž, s. 20–21.

³⁷ Srov. tamtéž, s. 22–23.

³⁸ Srov. tamtéž, s. 25.

Dewey naznačuje vhodnost rozlišení mezi výtvarným a užitým či technickým uměním. Výtvarné umění je vytvořeno umělcem „plně žijícím“ při jeho tvorbě. Výtvarné umění zahrnuje úplnost života skrze vnímání a vlastní tvorbu. Tento stupeň úplnosti života ve zkušenosti tvorby a vnímání představuje rozdíl mezi výtvarným a estetickým uměním. Zda jsou dané věci dále používány a zda jsou užitečné, není oproti technickému umění důležité. To, že je většina věcí neestetických, je podle Deweyho způsobeno nešťastnými podmínkami při jejich výrobě a spotřebě.³⁹

Podle Deweyho je potřeba uznat, že kontinuita mezi každodenními zkušenostmi a uměním je nutná k realizaci ideálů. Příroda je přirozeným prostředím člověka. Vývoj jedince z embrya až do dospělosti je výsledkem jeho interakce s okolím. Podobně se rozvíjí i kultura. Kultura je produktem, který není výsledkem úsilí lidí, kteří se nacházejí v prázdnotě ponechání sami sobě, nýbrž je výsledkem dlouhodobé kumulativní interakce lidí s jejich prostředím.⁴⁰

Dewey má za to, že lidé pociťují největší životní energii při vstřebávání estetických rysů přírody. Estetická zkušenost s přírodním prostředím může mít dokonce podobu extatického společenství. Je to způsobeno dávnými návyky získanými ve vztazích mezi živým jedincem a jeho okolím. Smyslový zážitek může do sebe vstřebat významy a hodnoty, které jsou označovány jako ideální nebo duchovní. Mnohé umění pochází z primitivních rituálů a obřadů, které nebyly zamýšleny jen jako prostředek k získání potřebných přírodních energií (déšť, slunce, bohatá úroda atd.), nýbrž pro rozšíření a zkvalitnění zkušeností.⁴¹

Dewey dospívá k závěru, že myšlenka nadpřirozených jevů spadá spíše pod oblast psychologie a náboženství, která vytváří umělecká díla na rozdíl od vědy či filosofie. To lze například pozorovat v podobě slavnostních průvodů, obrazů a maleb v kostelech. Většina náboženství chápe své cenné symboly jako vrchol umění. Náboženské obřady jsou cíleně organizovány v podmínkách, které divákům poskytnou co největší emocionální a nápaditý podnět.⁴²

Následuje jedna z nejdůležitějších kapitol knihy zabývající se získáváním zkušeností. Dewey zde popisuje důležitý koncept teorie zkušenostního učení. Zde rozebírá důležitý pojem zkušenost (experience). Zkušeností může být například přetváření mate-

³⁹ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 26–27.

⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 28.

⁴¹ Srov. tamtéž, s. 29–30.

⁴² Srov. tamtéž, s. 30–31.

riálu do konkrétního výrobku, hraní šachů, psaní knihy či vyřešení určitého problému. Taková zkušenost je celistvá, má svojí individuální kvalitu a svébytnost. Zkušenosti získáváme pravidelně, protože interakce jedince s jeho životními podmínkami jsou neustálým procesem. Oproti tomu počáteční zážitek (*inchoate experience*) je chápán teprve jako začínající a nevyvinutá zkušenost. Jedinec je v této fázi ještě rozptýlený a je pravděpodobné, že nedokončí cíl, který chce splnit. Je to pouze „zárodeční zkušenost“, která není ukončená. Zkušenost je také odrazem jiných zkušeností, které v sobě obsahují individualizační kvalitu. Dewey věří, že jeho teorie zkušenostního učení je v souladu s použitím v každodenním životě, přestože je to v rozporu s tím, jak o zkušenostním učení hovoří jiní filosofové. Dewey chápe život jako příběh se svými vlastními zápletkami, počátky, závěry a dynamikou. Každý život má jedinečnou kvalitu.⁴³

Ve zkušenosti jako celku se každá její dílčí část volně šíří do toho, co následuje, a zároveň v sobě nese předcházející obsah. Tyto části zapadají do dlouhotrvajícího celku. Ve zkušenostech nejsou žádná prázdná místa či mechanická spojení. Existují pouze pauzy, „odpočinková místa“ shrnující dosavadní proces ukládání zážitků ve zkušenosti a zabraňující rozptýlení či ztrátě zažitých informací.⁴⁴

Umělecká díla jsou důležitým příkladem zkušeností. Zde jsou jednotlivé prvky obsažené v těchto dílech spojeny do jednoty. Jednota zkušenosti, která není výlučně emocionální, praktická ani intelektuální, je určena jediným všudypřítomným stavem. Ale žádná zkušenost nemá jednotu bez estetické kvality. V estetických zkušenostech existuje zájem o spojení mezi každým zážitkem současným a předcházejícím. Neestetické zkušenosti se nachází mezi dvěma póly. Prvním je jejich volná posloupnost, která nezačíná ani nekončí na žádném konkrétním místě. Druhým je jejich omezení v mechanickém spojení dílčích částí.⁴⁵

Dewey tvrdí, že každá celistvá zkušenost je ukotvena, resp. usazena a zařazena do zkušenostní struktury jedince. Toho lze dosáhnout pomocí zážitků, které produkují energii. Energie je podle Deweyho „hybnou silou“ či aktivizujícím potenciálem zážitku, který si jedinec transformuje ve zkušenost. Energie však může způsobit chaos a kon-

⁴³ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 35.

⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 36.

⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 36–40.

flikty. I když je někdy bolestivá, je znakem vývoje zkušenosti a součástí prožitého zážitku.⁴⁶

Estetická zkušenost má emocionální podtext. Emoce nejsou statické entity bez hybných prvků. Radost, smutek, naděje, strach, zlost, zvědavost mají u každého jedince různou délku trvání, jsou velmi proměnlivé. Jedinec pomocí emocí vyjadřuje význam situace. Například když náhle vyskočíme, pokud se polekáme, nebo když se začervenáme, pokud se cítíme být zahanbeni.⁴⁷

Každá zkušenost musí splňovat dvě základní podmínky, bez kterých by nemohla existovat:

- 1) Zkušenost je výsledkem interakce mezi jedincem a konkrétním okolím, kde jedinec žije, tj. bez interakce s okolím není možné získat zkušenost.
- 2) Zkušenost má svoji strukturu, která obsahuje vztahy. Rozsah a obsah vztahů jsou ukazatelem významu zkušenosti. Pokud zážitek nebude zařazen do stávajících zkušenostních struktur, nebude dávat jedinci význam a smysl.⁴⁸

Následujícím vlastním příkladem chci ilustrovat splnění obou podmínek k získání zkušenosti. Dítě je v místnosti s hračkami. Rozhlíží se po místnosti a následně vezme do ruky hračku (chrastítko). Nyní byla splněna první podmínka. Dítě zatřese hračkou, která při pohybu vydává zvuky. Dítě objevilo příčinný vztah: Pokud pohne předmětem, ozve se zvuk. Zážitek s hračkou se v dítěti uložil jako zkušenost. Dítě nyní ví, že pokud opět pohne s hračkou, ozve se zvuk. Pokud to byla první hračka, se kterou dítě hýbalo, a ozval se zároveň i nějaký zvuk, dítě si bude myslet, že každá hračka vydá při pohybu zvuk. Avšak při kontaktu s první hračkou, která žádný zvuk při pohybu nevydává, si dítě zařadí díky tomuto zážitku do své zkušenostní struktury novou informaci, že jsou i hračky, které při pohybu zvuk nevydávají. Dítě tak bude postupně svoji zkušenost s hračkou neustále obohacovat o další vztahy. Obdobně dítě obohacuje svoji zkušenost o další vztahy i s jinými předměty.

Dewey dále rozebírá umění a estetiku. Uměním rozumí proces tvorby (practical doing). To platí pro výtvarné i technické umění. Umění zahrnuje formování hlíny, štěpení mramoru, zpracování bronzu, stavění budov, hraní na hudební nástroje,

⁴⁶ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 41.

⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 41–42.

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 44.

tancování. Jakékoliv umění se vyznačuje aktivní činností, tj. použitím určitých nástrojů na určitý materiál. Výsledkem je viditelný, slyšitelný nebo hmatatelný produkt. Estetika nás odkazuje na vnímání a užívání věcí. Estetika je nahlížena spíše z pohledu spotřebitele než z pohledu výrobce. Například v restauraci je důležité mít nejen šikovného a schopného kuchaře, nýbrž také hosty, kterým zde bude kuchařův produkt chutnat. Je tedy potřeba na výrobu a spotřebu nahlížet spojitě.⁴⁹

V další kapitole nazvané *Act of Expression* Dewey pojednává o podnětu (impulse; impulsion) jako o počátku každé zkušenosti. Podnět vychází z potřeby organismu a je jeho hybnou silou. Například podnětem pro vaření jídla je touha jedince uspokojit potřebu hladu. Avšak jestli si člověk obstará suroviny k vaření, záleží kromě podnětu také na jeho prostředí. Než dojde k uspokojení nejen této potřeby, musí jedinec překonat řadu překážek a přizpůsobit prostředí či materiál smysluplně tak, aby byla potřeba uspokojena.⁵⁰

Podle Deweyho však někdo, kdo jde vařit, nemusí mít nutně hlad. Skutečnost, kterou člověk (objekt) může chápat jako vyjádření podnětu jiného člověka (subjektu), nemusí mít pro oba stejný význam. Objektivní vyjádření podnětu znamená jeho uspořádání prostřednictvím hodnot začleněných v současné zkušenostní struktuře jedince. Pouze emoční vyjádření podnětů není dostatečné. Například malé dítě pláče často bez důvodu, neví, co chce pláčem vyjádřit. Čím více dospívá, tím více rozumí souvislostem svého chování. Už rozumí, že svým pláčem upoutává pozornost rodičů. Postupně pochopí, že rodiče reagují jinak, když pláče, a jinak, když se směje. Začíná chápat význam věcí, které dělá.⁵¹

Vyjádření informací mívá často emoční podtext. Dewey uvádí další příklad, tentokrát s rozhněvaným a podrážděným člověkem. Takový člověk potřebuje nutně něco udělat, protože nedokáže potlačit své podráždění svou vůlí. Nemůže si vylít zlost na sousedech nebo na své rodině. Pokud jedinec ví, že lékem může být určité množství fyzické námahy, dá se ihned do práce. Uklízení bytu, třídění dokumentů či práce na zahradě může poskytnout uvolnění negativním emocím.⁵²

V následující kapitole nazvané *The Expressive Object* Dewey nejprve definuje pojem *expression* (exprese) jako označení akce i jejího výsledku. Poté se zaměřuje

⁴⁹ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 47.

⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 58–59.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 62.

⁵² Srov. tamtéž, s. 77–78.

na objekt exprese. Domnívá se, že objekt by neměl být viděn izolovaně od procesu, kterým byl vytvořen, ani od individuálních rysů, které do něj zapracoval konkrétní jedinec. Teorie, které se zaměřují pouze na objekt, označují pouze konkrétní předmět, a tento předmět umění je reprezentativní pro jiné objekty, které již existují. Ignorují jedincův příspěvek při výrobě předmětu, který jej činí originálním. Naopak teorie, které se pouze soustředí na vyjadřování myšlenek jedince v konkrétním předmětu, mají tendenci vidět objekt jen z hlediska osobního výkonu. V uměleckých dílech autoři používají materiály, které pocházejí z veřejného světa. Při výrobě autoři do svých uměleckých děl promítají své zkušenosti. Výsledný produkt poté u jiných lidí vyvolá nové vnímání významů společného světa.⁵³

Pro Deweyho umělecká díla znamenají sjednocení a objasnění předchozích zkušeností. Umění vybočuje z rutinních každodenních zážitků a odkrývá nám novou kvalitu poznání.⁵⁴

Následuje kapitola *Substance and Form*, ve které Dewey hovoří o médiu. Tvrdí, že existuje mnoho uměleckých jazyků, z nichž každý je specifický a zároveň slovy nepřeložitelný. Umělecký jazyk je médium, jehož prostřednictvím získává divák konkrétní dojem především v oblasti architektury, sochařství, maleb a hudby. Každé médium zprostředkující informaci se skládá ze substance a formy. Substance znamená obsah sdělení a forma značí způsob, jakým je obsah sdělení zprostředkován recipientovi.⁵⁵

V další kapitole *The Natural History of Form* Dewey konstatuje nezbytnost přizpůsobení součástí, které tvoří celek uměleckého díla. Dewey ilustruje na příkladu turistů cestujících v lodi do New Yorku, co je nezbytné k estetickému zážitku. Někteří turisté cestu lodí vnímají pouze jako prostředek k dosažení cílové destinace, a proto si například při cestě čtou noviny. Někteří oproti tomu letmo postřehnou některé památky. Jiní, netrpěliví příjezdu, budou sledovat krajinu, jen aby viděli, nakolik se přibližují cíli. Nikdo z nich však nemůže dosáhnout estetického zážitku. Dokonce ani člověk, který takto cestuje poprvé, estetického zážitku nedosáhne, protože je do jisté míry šokován rozmanitostí objektů a nedokáže si jednotlivé části spojit v jeden celek. Avšak osoba znalá okolí se zájmem o nemovitosti v dané lokalitě, již podle siluet budov stoupajících za horizontem dokáže rozpoznat jejich výšku a hodnotu pozemku, na

⁵³ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 82.

⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 104–105.

⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 106.

kterém stojí. Ve svých myšlenkách dále zohledňuje i další skutečnosti, jako například zatížení dopravy, rozsah zboží a služeb v obchodních centrech téhož místa. Stejná osoba si je vědoma i způsobů chování obyvatel města. Estetický zážitek této osoby dotváří podle Deweyho také příroda, která je s výše uvedenými prvky ve společném vztahu.⁵⁶

Pro uskutečnění estetického zážitku musí existovat stabilní proces budování hodnot. To vyžaduje zachování významu skutečností, které předcházely a navazují na přítomnost. Dewey znovu zdůrazňuje náhled do budoucnosti v každé fázi procesu. Za základní podmínky estetické zkušenosti považuje kontinuitu, kumulaci, zachování, napětí a očekávání. Pro rozvoj této zkušenosti je zapotřebí napětí, které nastává při obtížných situacích s překážkami. Překážky mohou být zdolány pouze vzájemnou adaptací a rekonstrukcí současných zkušeností. To vede k přizpůsobení se nové situaci a nacházení nových prostředků k překonání překážek.⁵⁷

Dewey podotýká, že i nové nástroje mají svůj původ v řešení problémů, které vychází z potřeby nových druhů zážitků. Pro umělce zpracovávající nové materiály je nezbytné učit se novým technikám. Umělec by měl neustále experimentovat, protože díky tomu otvírá nové oblasti zážitků a objevuje nové vlastnosti v již známých objektech.⁵⁸

Dewey uvádí, že v uměleckém hodnocení existuje objektivita založená na několika faktorech. Prvním faktorem je skutečnost, že umělecká díla jsou součástí objektivního světa a jsou podmíněna materiály a energií tohoto světa. Druhým faktorem je splnění objektivních podmínek našeho světa. Nejdůležitější z těchto objektivních podmínek je rytmus (rhythm). Rytmus má počátek v přírodě. Například pravidelné střídání dne a noci, ročních období, pohyby měsíce a hvězd, narození a smrt, dýchání, práce a odpočinek.⁵⁹

V další kapitole *The Organization of Energies* Dewey rozlišuje mezi uměleckým produktem (the art product), který je „fyzický a potenciální“, a uměleckým dílem (the work of art), které je „aktivní a zakoušené.“ O uměleckém díle hovoříme, pokud je struktura objektu taková, že jeho síla je kompatibilní s energiemi, které vycházejí ze samotného zážitku. Výsledkem je látka, která se kumulativně vyvíjí, aby uspokojila

⁵⁶ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 135.

⁵⁷ Srov. tamtéž, s. 137–138.

⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 144.

⁵⁹ Srov. tamtéž, s. 146–148.

podněty a napětí. Dewey znovu zdůrazňuje roli rytmů v umění. Pouze když je rytmus začleněn do vnějšího objektu, můžeme hovořit o jeho estetičnosti.⁶⁰

Při organizaci energií Dewey zdůrazňuje budování obrazového vnímání sloučením všech druhů energií, které vytvoří celkový dojem. Každá situace obsahuje systém rytmů. Ty jsou buď hlavní, nebo vedlejší. Každý z nich však spolupracuje se všemi ostatními k uspořádání energií. Musí se však navzájem propojovat tak, že energie je trvale organizovaná, ale zároveň je i vyvolávána.⁶¹

V následující kapitole *The Common Substance of The Arts* si Dewey klade otázku, jaký předmět je vhodný pro umění? Uvažuje, zda jsou vhodné ke ztvárnění hrdinské činy a utrpení či témata každodenního života. Dospívá však k závěru, že předmět umění je omezen pouze zájmem konkrétního umělce a o jeho vhodnosti by měl také sám rozhodovat. Originalita v umění však závisí na tom, zda je umělecký zájem autentický. Pokud by jeho umělecký zájem nevycházel z jeho nitra, sám sobě by bránil v představivosti.⁶²

Každé dílo má podle Deweyho svoji „pronikavou kvalitu“ (pervading quality), která je zaznamenána ve všech částech díla. Přesto jí lze popsat nebo dokonce určit jen velmi složitě. Je to výrazná skutečnost, kterou považujeme za samozřejmost. Jedná se o emocionálně intuitivní fúzi různých prvků díla, bez níž by jednotlivé části byly pouze mechanicky spojené. Dewey tuto „pronikavou kvalitu“ nazývá duchem uměleckého díla (the spirit of the work of art). Předpokládá, že zkušenosti jsou především kvalitativní pozadí (qualitative background), ve kterém se promítají konkrétní objekty a jejich specifické vlastnosti.⁶³

Dewey se dále vyjadřuje k faktu, že každé umělecké dílo používá médium, spojené s různými orgány a smysly. Mezi nejvyužívanější smysly v umění patří zrak, sluch a hmat. Umění zesiluje význam skutečnosti. Naše zkušenosti jsou zprostředkovány právě těmito smysly. V uměleckých médiích jsou využívány smysly v co největším počtu.⁶⁴

Například obraz, který bychom namísto vodovými barvami malovali barvami olejovými, bude mít naprosto jinou kvalitu. Dewey tímto příkladem ilustruje, že estetický efekt, který má výsledné dílo, je současně spojen s médiem jako prostředkem jeho

⁶⁰ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 162.

⁶¹ Srov. tamtéž, s. 174–175.

⁶² Srov. tamtéž, s. 187–190.

⁶³ Srov. tamtéž, s. 192–193.

⁶⁴ Srov. tamtéž, s. 195–196.

tvorby. Pokud v obraze nebo jiném uměleckém díle nahradíme médium, výsledek vypadá falešně. Citlivost k médiu je nezbytná jak pro uměleckou tvorbu, tak pro estetické vnímání.⁶⁵

V další kapitole *The Varied Substance of The Arts* je řešeno rozdělení umění. Dewey naznačuje, že umění by nemělo být rozděleno do různých tříd (classes), protože neoznačuje objekty. Jedná se o činnost, která je diferencovaná na základě použitého média. Umělci se zabývají pouze kvalitou a specifickými vlastnostmi umění.⁶⁶

Dewey kritizuje různé klasifikace umění, například umění pochopitelné vyššími a nižšími smyslovými orgány nebo rozlišení na reprezentativní a nerepresentativní umění. Dále nesouhlasí s rigidní klasifikací z hlediska rodu a druhu. Myšlenka pevného rozřazení je spojena s ideou pevných pravidel, která omezují vnímání a samotnou tvořivost. Reprezentace ve smyslu vyjádření nějaké skutečnosti pokrývá všechny hodnoty jakékoliv možné estetické zkušenosti. Na příkladu Dewey argumentuje, proč by architektura měla být v tomto smyslu považována za reprezentativní. Architektura využívá přírodní formy, oblouky, pilíře, válce, obdélníky a další tvary, které působí na pozorovatele. Vyjadřuje také trvalé hodnoty kolektivního lidského života. Představuje vzpomínky, naděje, obavy, cíle a hodnoty lidí, kteří se na stavbě podíleli. Zároveň lidé do architektury zakomponovali i svá budoucí očekávání.⁶⁷

V kapitole *The Human Contribution* Dewey vyjadřuje přání překonat některé zastaralé psychologické teorie, které brání estetickému porozumění. Opakuje svou tezi, že zkušenost je záležitostí interakce organismu s jeho prostředím, zahrnující kromě lokálního prostředí i instituce a tradice. Jedinec s sebou přináší vlastní strukturu zkušeností, která hraje roli v interakci s prostředím. Podle Deweyho neexistují žádné zkušenosti, ve kterých by lidský faktor nebyl určující determinantou toho, co se děje v naší přítomnosti. Věci a události se v našem světě vyvíjí a každý člověk je chápe jinak na základě svých životních podmínek. Každý člověk také skrze svoji interakci s prostředím neustále věci a události přetváří.⁶⁸

Dewey odmítá i teorie, které oddělují jedince od jeho prostředí, protože není možné dosažení estetické zkušenosti. Kritizuje i Kantovu epistemologickou teorii,

⁶⁵ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 197.

⁶⁶ Srov. tamtéž, s. 214–215.

⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 221–222.

⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 245–246.

ve které společné znaky určitých skutečností seskupuje do jednotlivých kategorií, čímž podle Deweyho oddělil estetiku od ostatních druhů zkušeností.⁶⁹

Nikoliv absence touhy a myšlení, nýbrž jejich důkladné začlenění do zážitků charakterizuje estetickou zkušenost, ve své jedinečnosti od zkušeností, které jsou výlučně intelektové nebo praktické.⁷⁰

V další kapitole *The Challenge to Philosophy* Dewey zvažuje důsledky své estetické teorie pro filosofii. Zabývá se imaginací a fantazií a domnívá se, že veškerá vědomá zkušenost obsahuje prvek představivosti. Estetická zkušenost se od ostatních imaginativních zkušeností odlišuje skutečností, že ztělesněné významy jsou obzvláště široké s hlubšími významy.⁷¹

Umělecké dílo se soustřeďuje na rozšíření divákova prožitku, ve kterém přímo evokuje svůj význam. Umělecké dílo je také výzvou k provedení podobného úkonu „evokace“ a organizace prostřednictvím představivosti ze strany toho, kdo jej zažívá.⁷²

Koncept estetických zkušeností je výzvou pro filozofii, protože se může svobodně rozvíjet stejně jako zkušenost. Filozofové tedy musí zkoumat estetiku, aby zjistili význam zkušeností. Estetické teorie se snaží vysvětlit estetické zkušenosti. Estetické teorie mohou být klasifikovány podle jednotlivých prvků, které zdůrazňují.⁷³

Dewey předpokládá, že v umění musí být produkt „nasyčen“ či saturován jak vlastnostmi zastoupeného objektu, tak i vlastnostmi vyjadřovaných emocí.⁷⁴

Protože nám umění vycházející z estetických zkušeností často dává pocit většího porozumění přírodě a lidem, někteří filozofové umění viděli jako druh vědění, který je nadřazen vědě.⁷⁵

Dewey však s argumentem, že umění nebo estetická zkušenost by měly být nadřazeny vědě, nesouhlasí. Dewey vnímá umělecká díla spíše jako ustálenou zkušenost vytvořenou i nevědeckými způsoby. Život je srozumitelnější díky umění, které objasňuje a zintenzivňuje zážitky. Dále dodává, že znalosti a vědomosti jsou nástrojem k obohacení zážitků prostřednictvím kontroly činnosti, kterou jedinec vykonává.⁷⁶

⁶⁹ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 252.

⁷⁰ Srov. tamtéž, s. 254.

⁷¹ Srov. tamtéž, s. 272–273.

⁷² Srov. tamtéž, s. 274.

⁷³ Srov. tamtéž, s. 274–275.

⁷⁴ Srov. tamtéž, s. 276.

⁷⁵ Srov. tamtéž, s. 288–289.

⁷⁶ Srov. tamtéž, s. 290.

Dewey dále kritizuje Platónovu teorii esencí. Trvá sice na svém přesvědčení, že esence existují, přestože to nejsou předměty v mysli. Esence se jeví jako kvalita intenzivní estetické činnosti, která svou intenzitou může dosahovat „mystična.“ Ačkoliv Dewey chápe esenci jako podstatu věci, resp. něco, co je nepostradatelné, nechce tento pojem spojovat se stejným termínem z oblasti tradiční metafyziky.⁷⁷

V kapitole *Criticism and Perception* se Dewey zabývá povahou kritiky. Nejprve definuje úsudek jako čin inteligence prováděný skrze vnímání. Podle Deweyho neexistují standardy pro kritický úsudek, avšak existují kritéria úsudku. Záležitostí kritiky je prohloubit zážitky ostatních prostřednictvím vnímání. Dílo plně chápeme pouze tehdy, když procházíme stejnými procesy, kterými umělec prošel při jeho tvorbě.⁷⁸

Kritika znamená posuzování skutečností na základě kritérií, přičemž výsledkem posuzování je úsudek, soud. Ten má dvě hlavní funkce – rozlišení (discrimination) a unifikaci (unification). První funkce je klíčová pro pochopení jednotlivých částí a druhá je nezbytná pro pochopení spojení těchto částí vzhledem k celku. První funkci lze chápat jako analýzu a druhou jako syntézu. Tyto dvě složky jsou neoddělitelné a obě jsou důležité pro pochopení určité problematiky v její celistvosti.⁷⁹

Člověk, který cokoliv hodnotí, by se měl dlouhodobě zajímat o danou problematiku. Například v umění by měl hodnotitel dílo kriticky posuzovat i v kontextu jeho doby a tradice. Dále by měl chápat logický vývoj práce jednotlivých umělců. Nedostatek takových znalostí poté vede k nadhodnocení nebo podcenění některých umělců na úkor druhých. Pokud však hodnotitel má znalostí dostatek, nebude chválit jen technické provedení díla, ale umožní mu to rozpoznat záměr umělce i hlubší význam díla.⁸⁰

Dewey zdůrazňuje, že jednotlivé části díla by měly být viděny z hlediska jejich rolí v rámci díla jako integrálního celku. Nebezpečí v kritice vidí Dewey v případě, že celá práce bude degradována na izolovaný prvek či určitou část.⁸¹

Dále dodává, že kritik by měl zůstat objektivní a nepromítat do hodnocení svojí vlastní zaujatost, kterou by měl přeměnit v prostředek citlivého vnímání díla. Závěrem kapitoly Dewey konstatuje, že plné pochopení smyslu díla je možné, jen když umělec projde celým procesem hodnocení. Znovu opakuje myšlenku, že plný význam umělec-

⁷⁷ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 293–294.

⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 306–307.

⁷⁹ Srov. tamtéž, s. 309–310.

⁸⁰ Srov. tamtéž, s. 310–311.

⁸¹ Srov. tamtéž, s. 315.

kého díla si uvědomíme pouze tehdy, když se vcítíme do autorových zážitků, kterými prošel při tvorbě díla.⁸²

Dewey knihu zakončuje kapitolou o *Art and Civilization*, která se zabývá problematikou umění a civilizace. Umění je kvalita vycházející ze zkušeností. Důležitým civilizačním prvkem je schopnost komunikace mezi lidmi. Je to základní činnost spojující lidi a umožňující jejich kooperaci.⁸³

Každá kultura se vyznačuje specifickými znaky, nicméně stále je možné vytvářet kontinuitu a společenství mezi kulturami, pokud se nebudou vzájemně omezovat. Je v možnostech jedince, aby absorboval postoje a hodnoty jiných kultur. Lépe tak porozumí zájmům a cílům ostatních, kteří vyrůstali v jiné kultuře.⁸⁴

Umění se podle Deweyho nedokáže organicky propojit s jinými aspekty kultury, především s vědou a průmyslem. Jeho izolace je jedním z projevů nesoudržnosti naší společnosti. V dnešní společnosti vládne vědecký přístup, který nám dává představu fyzického světa. Lidé však mají i jinou představu o světě, kterou zdědili ze starších morálních a náboženských tradic. Bohužel jsou tyto světy odděleny, což vede k filosofickému dualismu.⁸⁵

Dewey poznamenává, že odloučení výtvarného a užitého umění je zintenzivněno hromadnou výrobou a větším významem průmyslu a obchodu. Výroba zboží se stává z větší části mechanickou, čímž může být snížena estetická kvalita výrobku. Přesto integrace užitého umění do civilizace není nemožná. Dewey nesouhlasí s myšlenkou, že efektivní a ekonomické přizpůsobení jednotlivých částí výrobku v souvislosti s jeho použitím vede automaticky i k jeho estetické kvalitě. Avšak uznává, že logická struktura výrobku vzhledem k jeho využití ve spojení s jeho zajímavým vzhledem může působit na naše smysly estetickým dojmem.⁸⁶

V důsledku průmyslové revoluce neustále vznikají nové továrny ničící přírodu, přičemž lidské oko se čím dál více adaptuje na tvary a zářivé barvy městského života a jeho budov. Lidé začínají i objekty v přírodní krajině srovnávat s městskými a zdá se, že přírodní prvky klesají na důležitosti.⁸⁷

⁸² Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 324–325.

⁸³ Srov. tamtéž, s. 326.

⁸⁴ Srov. tamtéž, s. 330–331.

⁸⁵ Srov. tamtéž, s. 337–338.

⁸⁶ Srov. tamtéž, s. 341–342.

⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 342–343.

Dewey se domnívá, že nastavený ekonomický systém není vhodný. Tento problém však podle něj nelze vyřešit pouze zvýšením mezd nebo zkrácením pracovní doby. Nárůst volného času pouze posílí propast mezi prací a volným časem. Radikální sociální změna, která by umožnila větší participaci pracovníků na výrobě a distribuci výrobků, je jedna z možností, jak zvýšit estetickou kvalitu výrobků a zároveň zážitků i zkušeností jejich výrobců. Pocit svobody a přiměřená kontrola ve výrobních procesech by zaměstnancům poskytly větší zájem a tím i estetické uspokojení v jejich práci.⁸⁸

Prostřednictvím revoluce, která ovlivňuje představy a emoce člověka, je podle Deweyho možné organizovat proletariát do sociálního systému. Umění není zajištěno, dokud nebude proletariát ve své produktivní činnosti osvobozený a dokud se jeho členové nebudou schopni těšit z výsledků kolektivní práce. Umělecký materiál by měl být čerpán ze všech zdrojů a umění by mělo být přístupné všem.⁸⁹

Byť se tento Deweyho názor v závěru knihy přibližuje marxistickým teoriím, nechce se snížit k jeho propagandě. Závěrem Dewey podotýká, že teorie, které vidí umění jako přímo morální, nakonec selhávají, protože jsou založeny na hodnotách konkrétních jedinců a jejich vztahu k vybraným dílům. Už si ale bohužel nevšímají širší souvislosti a kontextu doby. Morální jednání podle Deweyho závisí na tom, zda se člověk může vcítit do problémů druhého a umění tento proces podporuje.⁹⁰

⁸⁸ Srov. DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 343.

⁸⁹ Srov. tamtéž, s. 344.

⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 346–347.

3 The Child and The Curriculum

Deweyho publikace *The Child and The Curriculum* vydaná v roce 1902 má přímou návaznost na první vydání knihy *The School and Society* z roku 1899. Dewey zde předkládá své pedocentrické názory a přesvědčení o pragmatické výchově a vzdělávání. Analyzuje dvě zásadní témata – edukační proces z hlediska dítěte a z hlediska kurikula. Dewey nejprve zkoumá protichůdné názory a poté vysvětluje, jak mohou být rozdíly nakonec vyřešeny k vytvoření učebního plánu, který může úspěšně splnit cíl pedagoga.⁹¹

Dewey nejprve popisuje dítě, které se vyvíjí skrze osobní kontakt s rodinou a nejbližšími kamarády ve svém přirozeném prostředí. Získává znalosti a dovednosti skrze přímou interakci s těmito lidmi, které dítě může napodobovat, a skrze tyto interakce si vytvářet konkrétní představy o světě. Dítě se učí přirozeně prostřednictvím prožívání života. Oproti tomu ve škole je dítě v cizím prostředí, kde se setkává se studijním materiálem, který nezapadá do jeho zkušenostní struktury a rozptyluje ho, protože je prezentován neznámými osobami v neurčitém čase.⁹²

Dítě je zvyklé si nové zážitky ukládat do jednotné zkušeností struktury, ve které má uloženy všechny své dosavadní informace o světě. Tato zkušenostní struktura má charakter osobních i společenských zájmů, které mu život přináší. Ve škole jsou však dítěti nové poznatky přednášeny odděleně, ve zlomcích, a navíc často v abstraktních pojmech či souvislostech. Dewey si uvědomuje, že struktura myšlenek dítěte v kontextu učení je diametrálně odlišná oproti myšlení dospělého jedince. Dětské myšlení není uzpůsobené pro klasifikaci a asimilaci všech informací, které přijímá. Je stále v procesu rozvíjení kontextu pro zpracování všech informací o světě, které absorbuje.⁹³

Veškeré vědomosti, které jsou vědci klasifikovány, jsou produktem jiných dospělých lidí, ale nejsou zkušeností nebo zájmem konkrétního dítěte. Jeho skutečné zájmy spočívají v jeho interakcích s prostředím, ve kterém žije, a v komunikaci s lidmi v jeho okolí, na rozdíl od akademických faktů a matematicko-fyzikálních zákonů.⁹⁴

⁹¹ Srov. DEWEY, J. *The Child and The Curriculum*, s. 7–8.

⁹² Srov. tamtéž, s. 8–9.

⁹³ Srov. tamtéž, s. 9–10.

⁹⁴ Srov. tamtéž, s. 11.

Dewey popisuje v této problematice tři základní rozpory:

- 1) úzký a osobní svět dítěte proti nekonečně rozšířenému světu v prostoru a času;
- 2) jednota a celistvost života dítěte proti specializaci a klasifikaci učebních osnov;
- 3) praktické a emocionální vazby dětského života proti abstraktním a logickým vazbám v učebních osnovách.⁹⁵

Podle Deweyho je dítě jednoduše nevyzrálým jedincem, který chce „uzrát“. Jeho úzký rozsah zkušeností je třeba rozšířit. Dítě je výchozím bodem, centrem i konečným bodem edukace. Jeho rozvoj a vývoj je ideální, navíc dítě je samo o sobě edukačním standardem.⁹⁶

Proto se ideální učební osnovy musí protnout se zájmy dítěte podle jeho vlastních podmínek. Učební osnovy by měly dát dítěti příležitost prozkoumat zážitky a propojit důležité informace vedoucí k osvojení abstraktních principů.⁹⁷

Dewey si uvědomuje, že dítě a kurikulum jsou dva limity, každý se svým jedinečným procesem vývoje. Kurikulum zahrnuje studie různých oborů, jakými jsou například botanika, aritmetika, zeměpis a další. Tyto a další obory ztělesňují kumulativní výsledek úsilí lidstva ze všech generací. Nepředstavují pouhé nahromadění různých zkušeností, ale organizovaným a systematickým způsobem se je snaží reflexivně formulovat.⁹⁸

Podle Deweyho by klíčem k propojení kurikula a zájmů dítěte mohla být jednodušší interpretace vědeckých faktů a správné pedagogické vedení dítěte ze strany učitele. Současnou zkušenost dítěte nelze brát jako samozřejmost, není konečná, nýbrž přechodná a tvarovatelná. Lze ji také chápat jako index konkrétních tendencí v růstu a rozvoji dítěte. Potřebujeme však správně interpretovat zájmy a tendence dítěte, které se vynořují a zase zanikají.⁹⁹

Dewey dále upozorňuje na slabiny staré tradiční edukace. Tento typ edukace má tendenci ignorovat dynamickou kvalitu a rozvíjející se sílu zkušeností dítěte. Obsah vzdělávání je předem daný, a dítě je tudíž nuceno „jít po již vyšlapané cestičce“. Oproti tomu nová pragmatická edukace je zaměřená především na aktivitu a myšlenky dítěte.

⁹⁵ Srov. DEWEY, J. *The Child and The Curriculum*, s. 11.

⁹⁶ Srov. tamtéž, s. 13.

⁹⁷ Srov. tamtéž, s. 14.

⁹⁸ Srov. tamtéž, s. 16–17.

⁹⁹ Srov. tamtéž, s. 18–19.

Pokud tedy dítě nebude mít žádný zájem a představy, idea jeho vývoje bude zcela formální a prázdná. Očekává se, že dítě bude rozvíjet své zkušenosti a řešit problémy pomocí vlastní aktivity. Aby však problémy dítě samo vyřešilo, musí mít k dispozici určité životní podmínky, které jsou nezbytné pro podněcení a vedení myšlenek. Vývoj zkušeností dítěte je dán novými zážitky.¹⁰⁰

Dewey dále upozorňuje na problém s řízením a vybíráním optimálních podnětů pro získávání nových zkušeností dítěte. Není reálné definovat, jaké konkrétní nové zážitky jsou pro dítě žádoucí a jaké podněty jsou potřebné.¹⁰¹

Dewey rozlišuje mezi psychologickým a logickým aspektem zkušenosti:

- 1) psychologický aspekt sleduje skutečný růst zkušeností, bere v potaz skutečně provedené kroky, a to jak nejisté či bolestivé, tak účinné a úspěšné;
- 2) logický aspekt zkušenosti předpokládá, že vývoj dosáhl určitého pozitivního stavu naplnění; zanedbává proces a zvažuje především výsledek; shrnuje a organizuje dosažené výsledky bez ohledu na kroky vedoucí k jejich dosažení.¹⁰²

Dewey dále prezentuje příklad s mapou, na kterém chce ilustrovat propojení kurikula a zájmů dítěte. Mapa značí souhrn a organizaci předchozích zkušeností jejich autorů. Mapa slouží jako průvodce budoucími zážitky, udává směr, působí jako facilitátor, který šetří úsilí tím, že zabraňuje bezvýznamnému toulání a poukazuje na cesty, které nejrychleji povedou k vytouženému cíli. Díky mapě je zvýhodněn každý nový turista, který na své vlastní cestě může využít zkušeností ostatních, a to bez plýtvání energií a časem, které ostatní vynaložili za účelem vytvoření mapy. Z příkladu je patrné, že mapu Dewey přirovnává ke kurikulu a nové turisty k dětem, které mají své vlastní zájmy, své vlastní cesty.¹⁰³

Problém Dewey spatřuje i v učebních materiálech a informacích v nich obsažených, které učitel předkládá dítěti jako expertovi v daném oboru. Pro odstranění problému Dewey navrhuje modifikaci a revizi výukových materiálů. Revize by měla spočívat v odstranění těžce pochopitelných vědeckých pojmů a obecně ve snížení

¹⁰⁰ Srov. DEWEY, J. *The Child and The Curriculum*, s. 23–24.

¹⁰¹ Srov. tamtéž, s. 25.

¹⁰² Srov. tamtéž.

¹⁰³ Srov. tamtéž, s. 27.

učebního materiálu na nižší intelektuální úroveň. V ideálním případě by měl takový materiál sloužit jako doplněk k současnému životu dítěte.¹⁰⁴

Pokud však revize nebude provedena, mohou se objevit negativní následky především ve třech oblastech:

- 1) **Nedostatek propojení.** Dewey má na mysli spojení dosavadní zkušenosti dítěte se zkušenostmi obsaženými v učebnicích. Také neznalost kontextu způsobuje nemožnost zapojení nových znalostí do aktuálních zkušenostních struktur dítěte. Dítě je tak odsouzené k prostému shromažďování a reprodukování znalostí interpretovaných učitelem.
- 2) **Nedostatek motivace dětí.** Dítě nemá žádnou vnitřní motivaci, pokud nemá potřebu nebo touhu zabývat se učebním materiálem. Bohužel primární motivací dětí ke studiu učebnic je vyhnout se výsměchu spolužáků či trestům od učitele či rodičů nebo získání dobrého vysvědčení.
- 3) **Nedostatečná kvalita zkušeností.** Zkušenosti nebudou mít náležitou kvalitu, pokud budou dětem informace prezentovány v hotové podobě. Bez potěšení z objevu není zkušenost ideálně ukotvena a učební materiál se stává běžným a nezáživným, pouze nutným zlem, které je potřeba se naučit.¹⁰⁵

Dewey dospívá k závěru, že učitel musí dítěti uzpůsobit prostředí, které by dítě aktivizovalo a stimulovalo. V lidské povaze je zakotvené vyhledávat spíše příjemné než nepříjemné podněty neposkytující žádné potěšení. Proto i školní učebny by měly být vyzdobeny obrazy nebo vlastními malbami dětí, aby se děti i ve škole cítily příjemně jako doma ve svém přirozeném prostředí. Dítě se vlastní aktivitou zdokonaluje v oblastech, které ho baví a které mu jsou blízké. Žák i kurikulum jsou ve skutečnosti součástí stejného cíle, který předurčuje k učení prostřednictvím zkušeností.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Srov. DEWEY, J. *The Child and The Curriculum*, s. 31.

¹⁰⁵ Srov. tamtéž, s. 31–33.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, s. 39–40.

4 The School and Society

Knih *The School and Society* publikovaná v roce 1899 byla pro Deweyho první knihou s obsahovým zaměřením v pedagogické oblasti. Tato vlivná publikace také položila základy pro jeho další badatelskou činnost. Dewey v knize navrhuje psychologický, společenský a politický rámec pro progresivní vzdělávání. Zdůrazňuje, že progresivní přístup je nevyhnutelným produktem průmyslové revoluce a zároveň je přirozeným přizpůsobením se k vývojové psychologii dětí.¹⁰⁷

Kapitolou *The School and Social Progress* začíná Dewey tvrzením, že pro další vývoj školství je nezbytné vycházet ze širšího, především sociálního pohledu. Kurikulum jako obsah edukace musí být odrazem soudobé společenské situace, vzhledem k rychlému rozvoji průmyslu a obchodu ve společnosti.¹⁰⁸

Důraz musí být kladen na praktické dovednosti, které děti v budoucnu určitě uplatní nejen v zaměstnání, ale i v běžném životě. Například děvčata by se měla učit, jak být správnou hospodyňkou v domácnosti, a chlapce je třeba vést k manuální zručnosti a připravit je na budoucí povolání. Školní prostředí by mělo v dětech probouzet aktivitu, zájem a pozornost a nikoliv pasivitu.¹⁰⁹

Dále Dewey definuje společnost jako určitý počet lidí žijících spolu v lokálním prostředí, kde společně pracují, mají společný cíl a podobné duchovní zaměření. Dewey zdůrazňuje klíčovou socializační funkci školy. Škola musí jedince pomocí vyučovacích metod s participačním charakterem začlenit do společnosti a lokálního prostředí, kde žije.¹¹⁰

Škola by měla být přirozeným prostředím pro děti, nikoliv pouze místem, kde učitel přednáší a žáci posléze látku reprodukují. Škola je „malá komunita“ či „zárodek společnosti“, ve které se žáci „naučí žít život“. Avšak je nezbytné, aby ve školním prostředí panovaly dobré vztahy nejen mezi učiteli, ale také mezi žáky navzájem, též mezi žáky a učiteli a v neposlední řadě mezi učiteli a rodiči žáků.¹¹¹

¹⁰⁷ Srov. POPKEWITZ, S. T. *Inventing The Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*, s. 4–5.

¹⁰⁸ Srov. DEWEY, J. *The School and Society*, s. 4.

¹⁰⁹ Srov. tamtéž, s. 10–11.

¹¹⁰ Srov. tamtéž, s. 11.

¹¹¹ Srov. tamtéž, s. 15.

Závěrem kapitoly Dewey formuluje předpoklad, že škola, která děti začlení do života ve své malé „komunitě“, kde dítě bude spokojené a bude aktivně participovat i v mimoškolních aktivitách, zaručí harmonický a hodnotný rozvoj nejen školy, ale i společnosti.¹¹²

V kapitole *The School and The Life of The Child* je řešena problematika školy a její vliv na vývoj dítěte. Dewey nejprve kritizuje uspořádání školní třídy typické pro tradiční pojetí vzdělávání. Jednotné, špinavé a opotřebované školní lavice a židle uspořádané v takovém rozestavení, aby v místnosti bylo co nejméně prostoru k pohybu. Taková třída je svým uspořádáním vhodná pouze k jediné aktivitě, a to pouze k poslechu vyučujícího. To vede k dominanci učitelových a potlačení žakových myšlenek. Žák pouze absorbuje učitelův výklad a je utrzován ve své pasivní roli. Laboratoře a dílny obsahující nástroje, se kterými může dítě vytvářet a konstruovat, v tradičním pojetí vzdělávání chybí.¹¹³

Dewey dodává typické znaky staré, tradiční edukace, kterými jsou:

- 1) pasivita,
- 2) jednota kurikula a výukových metod,
- 3) nerespektování individuálních hodnot žáka.¹¹⁴

Dewey je zastánce pedocentrismu. Učitel by měl respektovat žakovu osobnost, jeho myšlenky, představy a nápady. Při výuce je vhodné, aby vystupoval v roli facilitátora a usměrňoval aktivity žáků k žádoucímu cíli.¹¹⁵

Dále Dewey na příkladu znázorňuje podstatu zkušenostního učení. Dítě si chce vyrobit dřevěnou krabici. Ze svých myšlenek si vytvoří konkrétní plán postupu výroby. Připraví si materiál a nástroje, přičemž se předpokládá, že si vyhledá a zjistí informace o funkcích a způsobu použití materiálů i nástrojů. Výsledkem činnosti dítěte není pouze zhotovená dřevěná krabice, nýbrž i získání trpělivosti s překonáváním překážek při výrobě předmětu a získání dalších dovedností a schopností souvisejících s vyrobeným předmětem. Pokud se dítě někdy v budoucnu rozhodne znovu pro vytvoření stejného

¹¹² Srov. DEWEY, J. *The School and Society*, s. 27–28.

¹¹³ Srov. tamtéž, s. 32–33.

¹¹⁴ Srov. tamtéž, s. 35.

¹¹⁵ Srov. tamtéž, s. 37.

nebo velmi podobného předmětu, jeho pracovní postup bude efektivnější, protože už si bude vědět rady v místech, kde na poprvé chybovalo.¹¹⁶

Pro dítě je důležité, že si činnosti a práci vyzkouší samo. Když se dítě rozhodne uvařit si vejce a rodič dítěti poví, že se vejce vaří ve vařící vodě po dobu tří minut, tak to podle Deweyho není tak výchovné, jako když si na to dítě přijde samo, i za cenu několika nedovařených či převařených vajec.¹¹⁷

Děti mladšího školního věku jsou kreativní a tvořivé a tyto aspekty by měla škola svými aktivitami podporovat. Například při kreslení chce dítě ostatním prezentovat své myšlenky, chce se pochlubit a tím rozvíjí nejen své výtvarné dovednosti, ale zároveň i schopnosti komunikační a sociální.¹¹⁸

Další kapitola *Waste in Education* se zabývá plýtváním a ztrátami ve vzdělání. Dewey však nemá na mysli plýtvání či ztrátu financí nebo studijních pomůcek související se školním vzděláváním, ale především promarnění lidského života. Tento fenomén plýtvání způsobuje nedostatečné úsilí ze strany školy a ze strany jejich žáků. Dalším důvodem je izolace různých částí školního systému, nesoudržnost a nedostatky ve vzdělávacích cílech a metodách.¹¹⁹

Z pohledu žáků jsou ve škole velmi nevhodně využity jejich dosavadní znalosti a zkušenosti, které ve škole získali. Děti musí být schopné takové znalosti a zkušenosti aplikovat v každodenním životě. Škola nesmí své žáky izolovat od života. Dewey naznačuje vyřešení problému sjednocení učebního plánu a jeho propojení s mimoškolním prostředím.¹²⁰

Dewey při výuce zdůrazňuje propojení teorie s praxí. Tvrdí, že pokud žákům budeme přednášet o atomech a molekulách, málokdo z nich danou látku pochopí, protože hovoříme o abstraktních pojmech bez vztahu k současným zkušenostem žáků. Žáci, kteří vyrábějí věci nebo jsou jiným způsobem manuálně aktivizováni ve výuce, zároveň přemýšlí o tom, co dělají. Žáci získávají od začátku praktické činnosti intelektuální vhled, který vstupuje do jeho praxe a žáka výrazně obohacuje.¹²¹

¹¹⁶ Srov. DEWEY, J. *The School and Society*, s. 39.

¹¹⁷ Srov. tamtéž, s. 41.

¹¹⁸ Srov. tamtéž, s. 45.

¹¹⁹ Srov. tamtéž, s. 59–60.

¹²⁰ Srov. tamtéž, s. 67.

¹²¹ Srov. tamtéž, s. 75–76.

Dewey v kapitole *The Psychology of Elementary Education* popisuje způsob, jakým by nové poznatky z psychologie měly změnit vzdělávací praxi, a to především ve třech směrech:

- 1) zkušenosti žáků musí být konstruovány sociálně;
- 2) žáci by měli znalosti, dovednosti a schopnosti získávat a rozvíjet aktivně skrze vlastní činnost a současné zkušenosti;
- 3) myšlenky žáků jsou odlišné od myšlenek učitelů a je potřeba brát je v potaz.¹²²

V kapitole *Froebel's Educational Principles* Dewey hodnotí edukační principy významného německého pedagoga devatenáctého století Johanna Friedricha Froebela, který svým zařízením pro předškolní výchovu (Kindergarden), jako první dal podklady pro koncepci dnešních mateřských škol. Jeho principy Dewey shrnuje do tří oblastí:

- 1) Hlavní činností školy je vychovávat děti v kooperativním a vzájemně prospěšném životě, pěstovat v nich vědomí vzájemné závislosti a odpovědnosti k ostatním lidem.
- 2) Primární zdroj veškeré výchovné činnosti spočívá v instinktivních postojích a činnostech dítěte. Dětské spontánní aktivity, hry a napodobování je dobré pomoci vhodných pedagogických metod využít.
- 3) Individuální tendence a aktivity jsou organizovány a udržovány vždy v kooperativním vztahu k ostatním. Důraz je kladen k aktivizaci a reflexi vlastních činů, které vedou k podpoře kreativity.¹²³

Dewey vytýká Froebelovi přílišné spoléhání se na symbolismus. Dítě předškolního věku některé symboly s příliš rychlou variací nemůže pochopit. Dále Dewey kritizuje Froebelův přílišný důraz na imitaci. Nápodoba je sice silným nástrojem ve vzdělávání, nicméně nemůže být jediným prostředkem vzdělávání dítěte. Pokud se má dítě něco naučit, musí mít vlastní představu o tom, co dělá a proč.¹²⁴

V kapitole *The Psychology of Occupations* Dewey definuje činnost či zaměstnání (occupation) jako způsob činnosti dítěte, který reprodukuje nebo odpovídá nějaké

¹²² Srov. DEWEY, J. *The School and Society*, s. 98–99.

¹²³ Srov. tamtéž, s. 111–112.

¹²⁴ Srov. tamtéž, s. 123–124.

formě činnosti vykonávané v sociálním životě. Z psychologického hlediska je základním prvkem činnosti udržení rovnováhy mezi intelektuálními a praktickými zážitky.¹²⁵

V další kapitole *The Development of Attention* řeší Dewey otázku, jak nasměrovat pozornost dítěte na svět kolem sebe.¹²⁶ Podle Deweyho není nutné napravit spojení dětské mysli a přírody, ale posílit spojení, která již fungují, a účinnou metodou je rozvíjet.¹²⁷

Dítě mladšího školního věku je hravé, a proto je vhodné učivo směřovat do zábavných aktivit, jimiž by přirozeně byla upoutána jeho pozornost. Dítě poté plně vstřebává to, co dělá.¹²⁸

Ideální, autentická pozornost zahrnuje podle Deweyho posuzování, uvažování, které vedou k tomu, že si dítě hledá vlastní otázky a aktivně hledá příslušné materiály, které by mohly poskytnout řešení a odpovědi na jeho otázky. Úkolem učitele je vést dítě, aby si samo uvědomilo problém a následně vlastním úsilím hledalo odpověď.¹²⁹

Dewey knihu zakončuje poslední kapitolou *The Aim of History in Elementary Education*, ve které uvažuje o historii jako popisu sil formujících společenský život. Historie musí být prezentována nikoliv jako shromažďování výsledků nebo pouhé prohlášení o tom, co se stalo, nýbrž musí vyniknout skutečné motivy a příčiny konkrétních událostí. Jen tak můžeme vytvořit komplexní představu, proč některé významné historické osobnosti dosáhly svého úspěchu nebo proč jiní selhali.¹³⁰

¹²⁵ Srov. DEWEY, J. *The School and Society*, s. 131.

¹²⁶ Srov. tamtéž, s. 142.

¹²⁷ Srov. tamtéž, s. 144.

¹²⁸ Srov. tamtéž, s. 147.

¹²⁹ Srov. tamtéž, s. 151.

¹³⁰ Srov. tamtéž, s. 155–156.

5 Democracy and Education

Kniha *Democracy and Education* publikovaná v roce 1916 je považována za jedno z nejvýznamnějších a nejznámějších děl Johna Deweyho. Většinou filosofů a pedagogů je kniha považována za stěžejní text pragmatické pedagogiky. Dewey zde kritizuje zastaralé a neefektivní herbartovské školy a shrnuje veškeré své poznatky o výchově. Chybou školství je podle něj přílišné soustředění se na budoucnost a přípravu na dospělost. Dewey prosazuje zájmy dítěte, především plné prožívání jeho dětství. Výchovou Dewey rozumí neustálé přetváření zkušeností dítěte bez předem daného cíle. Pokud by byl cíl předem daný, už by nebyl pro učitele ani žáka výzvou. Kvalita školní výchovy by se měla posuzovat na základě toho, jakou vyvolává u žáků chuť se zdokonalovat a rozvíjet a jak je úspěšná v poskytování podmínek, které touhu po růstu převedou ve skutečné konání. Dewey také zdůrazňuje důležitost jedince při participaci na společenském životě a řešení problémů společnosti za účelem rozvíjení demokratických hodnot.¹³¹

V první kapitole *Education as a Necessity of Life* Dewey zkoumá vztah výchovy a života jedince. Každý se ze své podstaty a povahy snaží pokračovat ve svém bytí. Život je podle Deweyho sebe-obnovující proces. Život Dewey dělí na fyziologický, ve kterém jsou klíčové reprodukce a výživa, a život společenský, ve kterém je klíčové vzdělání. Vzdělání spočívá především v přenosu informací prostřednictvím komunikace. Komunikaci Dewey definuje jako proces sdílení zkušeností, dokud se zkušenosti nestanou „společným majetkem“. Vzhledem k faktu, že lidská společnost se stává neustále složitější, jak z hlediska struktury, tak i zdrojů, zvyšuje se potřeba formálního či záměrného vzdělání. Díky tomu však hrozí nebezpečí vzniku nežádoucího rozdělení mezi zkušenostmi, které děti získají ve škole, a zkušenostmi, které získají mimo školu. Toto nebezpečí však hrozí neustále, a to především díky rychlému růstu znalostí a dovedností, které přináší technický pokrok.¹³²

Další kapitola *Education as a Social Function* se zabývá úlohou školy jako sociální instituce. Dewey definuje tři základní úkoly školy:

¹³¹ Srov. PALMER, J. A. *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey*, s. 177–178.

¹³² Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 11.

- 1) poskytnout zjednodušené prostředí pro výuku a postupně vytvořit řád, v němž se bude používat dříve osvojených prvků jako prostředků k pochopení složitějších věcí;
- 2) vyloučit z existujícího prostředí takové faktory, které mohou nepříznivě ovlivňovat duševní vlastnosti dětí;
- 3) udržovat v rovnováze různé prvky sociálního prostředí a starat se, aby se mohl každý osamostatnit z ohraničené společenské skupiny, v níž se narodil, a dostat se do kontaktu s širším prostředím.¹³³

Vývoj mladých lidí neprobíhá jen díky přenosu znalostí, schopností, emocí či víry. Probíhá také díky působení prostředí, ve kterém jedinec žije. Prostředí se skládá ze součtu podmínek, které se týkají výkonu činnosti charakteristických pro člověka. Sociální prostředí spočívá ve všech činnostech spoluobčanů, které jsou spojeny s činnostmi kteréhokoli z jeho členů. Sociální prostředí je skutečně výchovně účinné v takové rozsahu, v jakém se jedinec podílí na nějaké společné činnosti. Tím, že vykoná svůj podíl ve společné činnosti, je individuálně zaktivizován, je seznámen s metodami práce a souvisejícími záležitostmi, a díky tomu získává potřebné dovednosti a znalosti, přičemž dochází i k jeho emoční saturaci. Dewey zdůrazňuje, že společnost se stává neustále složitější díky své neustále se vyvíjející struktuře.¹³⁴

V kapitole *Education as Direction* se Dewey zabývá edukací jako vedením dítěte při jeho cestě životem. Přirozené podněty a zájmy dětí obvykle nejsou v souladu se životními zvyky a tradicemi skupiny, do kterých se dítě narodí. Proto musí být vhodně nasměrováno nebo vedeno. Ovšem taková kontrola není totéž co fyzický nátlak. Spočívá spíše v soustředění podnětů, které působí na dítě. Činnost dítěte je vždy ovlivňována jeho rozhodnutím, jaké podněty v něm skutečně vyvolají konkrétní čin.¹³⁵

Základní kontrola podle Deweyho spočívá v povaze situací, na kterých děti participují. V sociálních situacích se musí děti chovat takovým způsobem, aby při společné práci zapadly mezi ostatní. Jejich činnost je řízena společným cílem, který dává účastníkům smysl a pochopení jejich práce. Společné porozumění prostředkům a cílům činnosti je podstatou sociální kontroly. Tato kontrola je nepřímá, emocionální a inte-

¹³³ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 23–24.

¹³⁴ Srov. tamtéž, s. 26–27.

¹³⁵ Srov. tamtéž, s. 47.

lektuální, nikoliv přímá či osobní. Navíc ji Dewey chápe jako dispozici osoby, nikoliv jako vnější a donucovací prostředek.¹³⁶

Dosažení této vnitřní kontroly prostřednictvím jednoty zájmů a porozumění je předmětem vzdělávání. Školy potřebují pro svou komplexní edukační efektivitu více příležitostí ke společným činnostem, na kterých budou žáci participovat, aby porozuměli škole: svým schopnostem a používaným výukovým prostředím jako nedílné součásti společnosti.¹³⁷

Kapitola *Education as Growth* se zabývá vztahem edukace a rozvojem jedince. Dewey se nejprve zabývá podmínkami růstu (conditions of growth). Růst definuje jako pohyb směřující k pozdějším důsledkům, přičemž za počáteční východisko růstu považuje nezralost. Náš sklon chápat nezralost jen jako nedostatek a růst jako něco, co vyplňuje mezeru mezi nezralým a zralým, vyplývá z toho, že se na dětství díváme relativně, srovnáváme je s něčím jiným, a proto je nevidíme jako samostatný stav.¹³⁸

Dewey zdůrazňuje tvárnost (plasticity) jako způsobilost nezralé bytosti k růstu. Avšak nemá tím na mysli schopnost přijímat změnu podle vnějšího tlaku. Jde ve své podstatě o učení se ze zkušenosti, schopnost uchovat z nějaké zkušenosti něco, co bude prospěšné, až bude jedinec čelit potížím v nějaké pozdější situaci. To znamená schopnost modifikovat jednání na základě dřívější zkušenosti a schopnost rozvíjet dispozice (dispositions), protože bez nich není možné si osvojovat návyky (habits).¹³⁹

Návyk je především jistou formou dovednosti nebo účinnosti v jednání. Návyk znamená schopnost používat přirozených podmínek jako prostředku k jistým cílům. Výchova se často definuje jako osvojování návyků vedoucích k přizpůsobení jedince svému prostředí. Přičemž slovo „přizpůsobuje se“, je použito v aktivním smyslu kontroly a ovládání prostředků k dosažení cílů. Pokud chápeme návyk jen jako změnu, jež byla vyvolána v organismu, a ignorujeme přitom fakt, že tato změna spočívá ve schopnosti ovlivňovat následující změny v prostředí, dospějeme k tomu, že budeme chápat „přizpůsobení se“ jako konformitu s prostředím. Avšak Dewey má na mysli přizpůsobení jedince vnějším podmínkám, a to včetně získání schopnosti tyto podmínky využívat nebo měnit.¹⁴⁰

¹³⁶ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 47.

¹³⁷ Srov. tamtéž, s. 48.

¹³⁸ Srov. tamtéž, s. 49–50.

¹³⁹ Srov. tamtéž, s. 52–53.

¹⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 54–55.

Dewey v závěru kapitoly dodává, že návyky dávají jedinci kontrolu nad životním prostředím a moc využívat ho pro lidské účely. Návyky mají podobu habituace, tj. „zvykání si“ na nové podmínky.¹⁴¹

V kapitole *Preparation, Unfolding, and Formal Discipline* Dewey porovnává některé náhledy na teorii výchovy. Koncepce, které vychází z edukačního procesu jako schopnosti dalšího vzdělávání je v kontrastu s jinými teoriemi majícími vliv na praxi. První kontrastní koncepcí, se kterou Dewey své čtenáře seznamuje, spočívá v přípravě na nějakou budoucí povinnost nebo „výsadu“. Nevýhoda této koncepcí vyplývá ze skutečnosti, že takový cíl odvádí pozornost učitele i žáků od přítomnosti. Nebere v potaz současné žákovy zájmy, jde o předem určený cíl, kterému je vše podřízeno.¹⁴²

Dewey dále naráží na výchovné teorie Fröbela a Hegela, které ignorují interakce současné tendence jedince s jeho aktuálním prostředím. Přehnaný důraz na symboly a instituce odvádí vnímání od přímého růstu zkušeností s bohatšími a komplexnějšími významy.¹⁴³

Další nevhodná výchovná teorie podle Deweyho spočívá v předpokladu, že lidská mysl má už při narození určité mentální schopnosti, jako je vnímání, zapamatování, vůle, zobecňování, usuzování a další. Vzdělání je pak považováno za trénink těchto schopností skrze opakované cvičení. Tato teorie nahlíží na osobnost žáka velmi lhostejně, její hodnota spočívá pouze ve zlepšování vrozených schopností žáka.¹⁴⁴

V kapitole *Education as Conservative and Progressive* Dewey sympatizuje s jedinečnou rolí žáka při jeho vývoji a rozvoji jeho duševních a morálních dispozic. Zdůvodňuje, že výchova není ani proces rozvoje jedince zevnitř, ani zdokonalování jeho vrozených schopností. Výchova je spíše formování jedincovy mysli takovým způsobem, že si vytvoří určitá spojení s obsahem, který je mu prezentován.¹⁴⁵

Podle Deweyho je výchova neustálou reorganizací nebo rekonstrukcí zkušenosti, obohacující její smysl a zároveň zvyšující schopnost usměrnění následujících zkušeností.¹⁴⁶

¹⁴¹ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 62.

¹⁴² Srov. tamtéž, s. 79.

¹⁴³ Srov. tamtéž, s. 80.

¹⁴⁴ Srov. tamtéž.

¹⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 81.

¹⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 89–90.

Získání zkušenosti díky aktivnímu procesu zabere určitý čas. Následující zkušenost doplňuje zkušenost již získanou a objasňuje v ní obsažené vztahy. Pozdější činnost tak upevňuje a doplňuje smysl dřívější činnosti.¹⁴⁷

Dewey vyzdvihuje tvrzení, že rekonstrukce zkušenosti může být sociální i individuální. V tradičních a statických společnostech je výchova procesem, v němž dítě přijímá postoje a kulturní bohatství dospělých. To především z důvodu zachování zavedených zvyků a hodnot. Avšak v progresivní společnosti je tomu jinak. Zde se společnost výchovou snaží utvářet zkušenosti mládeže tak, aby se místo pouhé reprodukce běžných zvyklostí utvářely lepší vztahy, a aby tak budoucí společnost byla lepší než ta současná. Lidé už dávno pocítovali, že výchova může být prostředkem k vědomému odstranění zřejmých společenských „nešvarů“ tím, že by se mládeži ukazovaly cesty, které by k „nešvarům“ nevedly, přičemž by bylo možné učinit z výchovy nástroj k realizaci bezchybné společnosti. Dewey zdůrazňuje klíčovou roli výchovy dětí a mládeže, protože díky jejich výchově zároveň ovlivňujeme budoucí společnost, kterou děti a mládež jednou vytvoří.¹⁴⁸

Další kapitola *The Democratic Conception in Education* rozebírá vzdělávání jako společenský proces, který směřuje ke konkrétnímu sociálnímu ideálu. V případě Johna Deweyho máme na mysli ideál demokratický. Demokraticky uspořádaná společnost je podle Deweyho charakterizována dvěma základními rysy:

- 1) zájmy skupiny jako celku jsou sdíleny všemi jejími členy;
- 2) předpokládáme svobodné rozhodování při spolupráci s jinými sociálními skupinami a z ní vyplývající přizpůsobení se novým sociálním návykům.¹⁴⁹

Dewey tvrdí, že nevhodné uspořádání společnosti je takové, které z vnitřních i vnějších důvodů vytváří překážky pro svobodný styk a interakci zkušeností. Společnost je demokratická, pokud zajišťuje participaci všem svým členům při stejných podmínkách, a zároveň zajišťuje flexibilní přizpůsobení svých institucí prostřednictvím vzájemného působení různých forem sdruženého života. Taková společnost musí mít určitý typ vzdělávání, který v jednotlivcích vzbuzuje osobní zájem o společenské vztahy a jejich kontrolu.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 91–92.

¹⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 92.

¹⁴⁹ Srov. tamtéž, s. 100.

¹⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 115.

V kapitolách *Aims in Education* a *Natural Development and Social Efficiency as Aims* se Dewey zabývá edukačními cíli. Podle Deweyho musí dobrý edukační cíl splňovat následující kritéria:

- 1) musí vycházet ze současných podmínek a aktivit jedinců;
- 2) musí být flexibilní, tj. musí být zjištěný současný stav zkušeností žáků a vytvořen předběžný plán, který se bude upravovat podle vývoje žáků a okolních podmínek.¹⁵¹

Cíl podle Deweyho označuje výsledek každého vědomého procesu a je významným faktorem při určování způsobů jednání. To může znamenat předvídatelnost důsledků spojených s jednáním v konkrétní situaci, a tím pádem možností využití k přímému pozorování a experimentaci.¹⁵²

Obecné nebo komplexní cíle slouží ke zjišťování konkrétních problémů vzdělávání. Dewey srovnává tři obecné edukační cíle, mezi které patří přirozený rozvoj jedince, občanská angažovanost, resp. „účinné ovlivňování podoby společnosti“, a obohacení člověka kulturou. Tyto tři obecné cíle, které Dewey uvádí, jsou vzájemně propojené, ale zároveň mohou být v určitých situacích v rozporu. Přirozený vývoj člověka bere v úvahu spontánní síly v člověku jako jediné a konečné. Výchova a vzdělávání jsou pro takového jedince omezením jeho vnitřních spontánních sil. Občanská angažovanost jako cíl znamená pěstování kompetencí k participaci na společných aktivitách, což je nezbytné pro život jedince v průmyslové společnosti. To však není možné bez kultury, která jedinci přináší širší náhled na věci, které by jinak nebral v úvahu.¹⁵³

V další kapitole *Interest and Discipline* Dewey rozebírá důležité termíny ve vztahu ke zkušenostnímu učení, a sice zájem a kázeň. Podle Deweyho lze zájem chápat jako:

- 1) celkový stav rozvoje činnosti;
- 2) objektivní výsledek, který předpokládáme a požadujeme;
- 3) osobní citovou náklonnost.

¹⁵¹ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 121–122.

¹⁵² Srov. tamtéž, s. 129.

¹⁵³ Srov. tamtéž, s. 144.

Pokud máme na mysli konkrétního člověka, který má zájem o jednu či druhou věc, klademe důraz přímo na jeho osobní postoj. Mít zájem znamená mít zaujetí pro danou věc, být touto věcí nadšený a být jí oddán. Z výchovného hlediska vyplývá, že zájem znamená připisovat jinak lhostejnému učebnímu materiálu jistou přitažlivost.¹⁵⁴

Termínem kázeň Dewey chápe schopnost ovládat se nebo také ovládat zdroje, které jsou k dispozici k provedení započaté činnosti. Být ukázněný znamená vědět, co má člověk dělat, a umět se přimět danou činnost vykonat bez odkladu a pomocí nezbytných prostředků. Zájem a kázeň jsou navzájem propojeny a navíc jsou souvztažnými aspekty zacílené činnosti.¹⁵⁵

V kapitolách *Experience and Thinking* a *Thinking in Education* se Dewey zabývá myšlením a získáváním zkušeností. Nejprve popisuje podstatu zkušenosti. Zkušenost v sobě zahrnuje kombinaci aktivních a pasivních prvků. Z aktivního hlediska je zkušenost „pokoušením se“ (trying), respektive experimentováním. Pasivní hledisko je „podstoupením“ (undergoing). Když získáme s nějakou věcí zkušenost, znamená to, že jsme na věc působili, nějakým způsobem jsme s ní pracovali a pak shledáváme výsledky a důsledky naší činnosti.¹⁵⁶

Pouhá činnost však ještě nevede ke zkušenosti. Často nás jen rozptyluje a mrhá našimi silami. Zkušenost chápaná jako pokoušení se znamená změnu, ale pokud není tato změna vědomě spojena s důsledky, které z ní plynou, je jen pouhým méněcenným přechodem. Avšak pokračuje-li se v činnosti až do podstoupení důsledků, tj. až do okamžiku, kdy se změna dosažená v činnosti odrazí ve změně, ke které dojde v konkrétním jedinci, pak tento pravý sled činností dostane význam. To chce Dewey ilustrovat na příkladu s dítětem, které chce strčit ruku do ohně. Pokud dítě strčí ruku do ohně, ještě to není zkušenost. Zkušeností se to stane, když je tento pohyb spojený s bolestí, kterou dítě podstoupí jako důsledek. Od tohoto okamžiku strčení ruky do ohně znamená pro dítě spálení se.¹⁵⁷

Termínem učit se ze zkušeností (*learn from experience*) Dewey rozumí vytváření spojení zpětně i do budoucnosti mezi naším působením na věci a příjemnými či nepříjemnými zážitky, které z toho pro nás plynou. Za takových podmínek se činnost

¹⁵⁴ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 148.

¹⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 151–152.

¹⁵⁶ Srov. tamtéž, s. 163.

¹⁵⁷ Srov. tamtéž.

stává pokusem. Je to experiment s okolním světem, abychom zjistili, jaký je. Tyto zážitky se stanou poučením vedoucím k objevu spojení mezi věcmi.¹⁵⁸

Dewey dále popisuje obecné myšlenkové kroky při vytváření zkušenosti:

- 1) spleťtost, zmatenost a pochyby vyplývající ze situace, kterou neznáme;
- 2) dohady a pokusy interpretovat známé prvky, o nichž si myslíme, že povedou k jistým důsledkům;
- 3) pečlivé zkoumání, tj. vyšetření, probádání a rozbor všech úvah, jež by mohly vymezit a objasnit daný problém;
- 4) vypracování obecné hypotézy, kterou postupně zpřesňujeme a propracováváme tím, že ji podepíráme dalšími fakty;
- 5) vytvořenou hypotézu použijeme jako plán činnosti k řešení daného stavu věci.¹⁵⁹

Dewey dodává, že myšlení je záměrné vyvolání spojení mezi skutečností, která se děje, a jejími detailními důsledky. Podnět k přemýšlení vyvstává, jakmile chceme určit význam nějaké vykonané činnosti s očekávanými důsledky. To naznačuje, že stávající situace je buď neúplná, nebo neurčitá a je zapotřebí tento stav změnit.¹⁶⁰

V další kapitole *The Nature of Method* Dewey popisuje v obecné rovině metodu vzdělávání. Metodou rozumí účinné zpracování učebního obsahu. Účinností má Dewey na mysli zpracování materiálu, jež učivo využívá k určitému účelu s minimální spotřebou času a energie.¹⁶¹

Dewey upozorňuje na chyby ve výuce, pokud bude vyučovací metoda izolovaná od obsahu učiva. Nejprve jde o zanedbání konkrétních situací, ve kterých dítě může získat zkušenosti. Metoda se odvozuje z pozorování skutečného dění, přičemž se dbá, aby se stejná činnost příště povedla lépe. Bohužel při vyučování a studiu mají žáci málo příležitostí k získávání zkušeností, ze kterých by i učitelé mohli vyvodit jistou ideu metody nebo zásady nejlepšího postupu. Metody jsou učitelům autoritativně doporučované, místo toho, aby byly výsledkem jejich vlastního uvažování a pozorování.¹⁶²

Dewey upozorňuje na nebezpečí mechanických vyučovacích metod, které omezují žákův vývoj. Z hlediska žáka mezi znaky dobré metody patří přímočarost

¹⁵⁸ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 164.

¹⁵⁹ Srov. DEWEY, J. *How We Think*.

¹⁶⁰ Srov. tamtéž, s. 177.

¹⁶¹ Srov. tamtéž, s. 194.

¹⁶² Srov. tamtéž, s. 197–198.

a flexibilita. To vede k podpoře intelektuálního zájmu jedince, díky kterému dokáže přijmout odpovědnost za důsledky své činnosti. Zájem žáka o konkrétní téma či situaci je podmínkou pro intelektuální důkladnost, která pro Deweyho znamená proniknutí a vystižení podstaty problému.¹⁶³

V kapitole *The Nature of Subject Matter* Dewey řeší problematiku učiva, jak z hlediska žáka, tak z hlediska učitele. Úkolem učitele je vytvořit takové prostředí, které podněcuje žáka k reakcím. Jeho práce spočívá v modifikaci podnětů vedoucích k utváření žádoucích rozumových i citových vlastností žáků.¹⁶⁴

Učivo, které je ve škole žákům prezentováno, převádí hodnoty běžného sociálního života do konkrétních a detailních termínů. Učitelova znalost učiva daleko překračuje vědomosti, kterých v té době dosahují žáci. Tato skutečnost učitel slouží ke stanovení požadavků kladených na žáky a ujasnění možností vedoucích k osvojení učiva.¹⁶⁵

Učitel reprezentuje ve skutečnosti, co žák reprezentuje jen v možnosti. To znamená, že učitel už zná věci, kterým se žák teprve učí. Když učitel vyučuje, musí mít už učivo perfektně osvojené a jeho pozornost musí být zaměřena především na postoje a reakce žáka. Jeho úkolem je porozumět žákovu zpracování učiva, zatímco žákova mysl se přirozeně nemůže zabývat sama sebou, ale musí se věnovat probíranému tématu. Učitel by se tedy neměl zaměstnávat učivem, nýbrž jeho interakcí s žákovými současnými potřebami a schopnostmi. Pro učitele je učivo rozsáhlé, přesně vymezené a logicky propojené. Pro žáka je učivo „v pohybu“, týká se jen dílčích věcí a spojení získává většinou pomocí vlastní činnosti. Základním problémem ve vyučování je vést žákovu současnou zkušenostní strukturu, aby směřovala ke znalostem učitele. Z toho jednoznačně vyplývá potřeba nejenom učitelovy znalosti učiva, ale také znalosti současných potřeb a schopností žáka.¹⁶⁶

Podle Deweyho spočívá význam učiva v jeho přínosu pro současný společenský život. Naráží na proces kontinuity společenského života, který se vyznačuje neustále

¹⁶³ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 211.

¹⁶⁴ Srov. tamtéž, s. 212.

¹⁶⁵ Srov. tamtéž, s. 214.

¹⁶⁶ Srov. tamtéž, s. 215–216.

složitějšími vazbami ve společenském životě a neustálou návazností minulé kolektivní zkušenosti na současnost.¹⁶⁷

V další kapitole *Play and Work in The Curriculum* se Dewey zabývá druhy činností, které jsou pro žáky ve vyučování vhodné. Obecně platí, že činnosti probíhající podle pevného návodu a řádu nedovolují žákům účinné použití kritického myšlení při výběru a úpravě prostředků k této činnosti. Dewey prosazuje, aby se žákům dávala příležitost dopouštět se chyb. Nikoliv však proto, že chyby jsou vždy žádoucí, ale přílišná snaha vybírat materiál a způsoby jeho použití tak, aby se vyloučila možnost vzniku chyb, snižuje iniciativu myšlení žáků na nejnižší míru. Žák je poté nucen k použití metod, které jsou velmi vzdálené složitým životním situacím, že schopnosti takto získané jsou pro něj málo užitečné.¹⁶⁸

Pracovní činnosti jsou podle Deweyho důležité k aktivizaci žáků, nikoliv ke „stereotypnímu biflování“, protože jejich výchovný význam spočívá v typizaci společenských situací. Běžné, každodenní lidské starosti se soustřeďují kolem potravy, oděvu, vybavení domácnosti a nástrojů k výrobě produktů. Protože tyto starosti představují obstarávání věcí nezbytných k životu či k jeho zpříjemnění, dotýkají se hluboko lidských instinktů, ale mají také společenský význam.¹⁶⁹

Při práci s materiálem a nástroji je pro žáky důsledkem získání nových informací a zkušenosti. Skutečnost, že jsou tyto činnosti společensky reprezentativní, přidává na kvalitě takto získaným dovednostem a znalostem, protože je žáci dokáží aplikovat i do mimoškolních situací.¹⁷⁰

V kapitole *Educational Values* se Dewey zabývá hodnotami ve vzdělávání. Hodnota má podle Deweyho dva odlišné významy. První význam označuje postoj k ocenění konkrétní věci díky vytvořené a ucelené zkušenosti. Druhý význam klade důraz na porovnávání a rozhodování. K tomu dochází, pokud zkušenost není vytvořená nebo není úplná a ucelená a vzniká otázka výběru, která z různých možností má být upřednostněna, aby bylo dosaženo nejúčinnější realizace. S tím souvisí i tvorba studijních standardů a výukových obsahů v jakémkoliv předmětu, od níž se odvíjí, jaký přínos má mít předmět pro žáky.¹⁷¹

¹⁶⁷ Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 226.

¹⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 231–232.

¹⁶⁹ Srov. tamtéž, s. 234.

¹⁷⁰ Srov. tamtéž, s. 241.

¹⁷¹ Srov. tamtéž, s. 291–292.

Dewey v další kapitole *Vocational Aspects of Education* rozebírá profesní aspekty ve výchově a vzdělávání. Nejprve charakterizuje povolání jako jakoukoli nepřetržitou činnost, která poskytuje službu druhým a při které jedinec vynakládá vlastní síly za účelem dosažení požadovaných výsledků. Otázka vztahu povolání ke vzdělání přináší různé problémy, kterými je potřeba se neustále zabývat a přicházet s novými řešeními vzhledem k vývoji společnosti. Například je třeba dbát na propojení myšlenek s tělesnou aktivitou či na propojení individuálního vývoje se souvisejícím životem ve společnosti, a v neposlední řadě nezapomínat na udržení rovnováhy mezi prací a odpočinkem ve volném čase.¹⁷²

V poslední kapitole *Theories of Morals* se Dewey zabývá morálkou, kterou rozumí veškeré jednání, které se týká našich vztahů k druhým lidem. Morálka potenciálně zahrnuje všechny naše akty jednání, i když si v okamžiku jejich provádění nemusíme uvědomovat jejich sociální dosah.¹⁷³

Nejdůležitějším problémem etické výchovy ve škole je vztah znalostí a chování. Oba aspekty jsou zahrnuty ve vzdělávacích programech, kde je teoretické učení doprovázeno neustálými aktivitami nebo činnostmi, které mají společenský cíl a využívají výukové prostředky typické pro sociální situace. Za takových podmínek se škola stává formou společenského života, miniaturní komunitou v úzké interakci s jinými způsoby souvisejících zkušeností mimo školu. Dewey kapitolu uzavírá tvrzením, že morální je veškerý obsah edukace, který rozvíjí schopnost účinně participovat na společenském životě.¹⁷⁴

¹⁷² Srov. DEWEY, J. *Democracy and Education*, s. 373.

¹⁷³ Srov. tamtéž, s. 414–415.

¹⁷⁴ Srov. tamtéž, s. 418.

6 Experience and Education

Knihy *Experience and Education* vydaná v roce 1938 je v porovnání s ostatními Deweyho díly nejvýznamnější pro oblast Deweyho filosofie výchovy. V první polovině 20. století to byl velmi aktuální příspěvek pro americké školství, které chápalo pragmatické pojetí výchovy jako „novou výchovu.“¹⁷⁵

V knize proto nacházíme analýzu tradiční i pragmatické edukace. Autor ovšem zdůrazňuje, že hodnoty žádného z těchto proudů nejsou samy o sobě dostatečné. Oba výchovné systémy jsou z hlediska teorie výchovy klíčové.¹⁷⁶

Dewey této analýze věnoval celou první kapitolu nazvanou *Traditional vs. Progressive education*. Tradiční pojetí výchovy se snaží připravit mladé lidi pro budoucí úspěšný život pomocí přesných vyučovacích metod. Hlavním úkolem škol je předávat obsah učiva nové generaci. Učení v tomto pojetí znamená osvojení si již ucelené jednotky učiva v knihách a „hlavách moudrých.“ Ovšem propast mezi dospívajícím a dospělým, jejich zkušenostmi (experiences) a dovednostmi, je tak široká, že znemožňuje aktivní spoluúčast žáků při rozvoji toho, co je vyučováno.¹⁷⁷

Oproti tomu progresivní pojetí výchovy se staví proti přehnanému formalismu tradiční školy a nesouhlasí s jejím důrazem na striktní disciplínu, pasivní učení a dril.¹⁷⁸ Dewey zdůrazňuje blízký a nezbytný vztah mezi zážitky (actual experience) a edukací. Důležitou roli přisuzuje i sociálním faktorům, které působí na povahu individuálních prožitků. Avšak místo vnější disciplíny oponuje volnou aktivitou a místo drilového učení z textů a od vyučujících prosazuje učení skrze zážitky (experience).¹⁷⁹ Člověk tak na základně experimentace, cestou pokusů a omylů, dochází k různým myšlenkám, názorům a zákonům, které mu pomáhají orientovat se v uvedené situaci.¹⁸⁰

Druhá kapitola zdůvodňuje potřebu teorie zkušenostního učení pro současnou pedagogiku. Pro pochopení vztahu mezi edukací a osobními zážitky musíme pochopit, co je to zkušenost (experience). Přesvědčení, že pravá výchova přichází skrze zážitky,

¹⁷⁵ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 9.

¹⁷⁶ Srov. tamtéž, s. 10.

¹⁷⁷ Srov. tamtéž, s. 17–18.

¹⁷⁸ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 23.

¹⁷⁹ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 19.

¹⁸⁰ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 29.

neznámá, že všechny zážitky jsou pravé, skutečné nebo stejně výchovné. Proto zkušenosti získané z takových zážitků nelze ztotožňovat s výchovou. Některé zážitky jsou needukativní a jako takové zadržují nebo zkreslují růst dalších pokročilejších zážitků. Mohou vyvolat bezohlednost či produkovat nedostatek citlivosti. Také mohou omezit možnosti získání bohatších zkušeností v budoucnosti. Podle Deweyho by výchovný zážitek měl být bezprostředně radostný a příjemný a měl by podpořit utváření nelhostejných postojů, protože tyto postoje se poté projevují v utváření následujících zkušeností.¹⁸¹

Zážitky mohou být odděleny jeden od druhého. I když každý je přijatelný nebo dokonce sám o sobě vzrušující, nejsou jeden k druhému kumulativně spojeny. Energie z těchto zážitků je poté promrhaná či rozházená a jedinec se stává roztržitým. Každý zážitek by měl být živý, svěží a zajímavý, avšak jejich nepropojenost může uměle generovat rozptyl a dezintegraci způsobů chování. Následkem takové formace těchto návyků je pak i neschopnost ovládat budoucí zkušenosti.¹⁸²

Dewey dále upozorňuje na defektivní a špatný charakter zážitků z hlediska spojení s dalšími zkušenostmi. Záleží na kvalitě zkušenosti, která má dva aspekty – přijetí nebo odmítnutí a vliv zážitků na předchozí zkušenosti. Za tento vliv je podle Deweyho zodpovědný edukátor. Jeho úkolem je navodit takový druh prožitků, které pokud nejsou studentem odmítnuty, ale donutí ho zapojit se do aktivit, vedou k získání žádoucích budoucích zkušeností. Nezávisle na našem přání nebo záměru pokračuje existence každé zkušenosti v dalších zkušenostech získaných později. Ústředním problémem edukace založené na zkušenostech je výběr takového druhu současných prožitků, které budou žít plodně a kreativně v následujících zkušenostech.¹⁸³

Dewey v závěru kapitoly nahlíží na teorii zkušenostního učení jako na nabídku jistého směru výběru a organizace vhodných edukativních metod a materiálů potřebných pro nový způsob školní práce.¹⁸⁴

Dále následuje nejrozsáhlejší kapitola nazvaná kritéria zkušenosti, začínající rozbořením pojmu zkušeností kontinuum (*experience continuum*). Tímto pojmem Dewey rozumí princip, na jehož základě na sebe zkušenosti neustále navazují. Každá zkušenost

¹⁸¹ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 25–26.

¹⁸² Srov. tamtéž, s. 26.

¹⁸³ Srov. tamtéž, s. 27–28.

¹⁸⁴ Srov. tamtéž, s. 30.

je ovlivněna předchozí zkušeností a zároveň modifikuje kvalitu zkušenosti, která bude následovat.¹⁸⁵

V každé snaze jedince o dosažení určitého cíle se rozlišuje, které zkušenosti jsou cenné pro výchovu a které nikoliv. Podle Deweyho je to základní kritérium zkušenosti. Zkušenosti působí kladně nebo záporně na postoje člověka, kterému pomáhají posoudit kvalitu dalších zážitků vyzdvižením jistých preferencí a averzí, a usnadňují nebo znesnadňují jednání. Postoje, které Dewey rozděluje na emoční a intelektové, mají vliv i na naše základní schopnosti vnímat a přizpůsobit se životním podmínkám.¹⁸⁶

Výchovný proces se vyznačuje vývojem, tj. aktivním principem růstu. Vývoj nebo růst nejen fyzický ale také intelektový a morální je jedním z příkladů principu zkušenostního kontinua. Důležitá je specifikace, v jakém směru růst probíhá.¹⁸⁷

Každá zkušenost ovlivňuje na určitém stupni objektivní podmínky, při kterých jedinec získá další zkušenosti. Dewey to ilustruje na příkladu dítěte, které když se učí mluvit, získává novou dovednost a novou potřebu. Ale zároveň si rozšířilo také vnější podmínky následujícího učení. Podobně si otevírá nové možnosti, když se učí číst. Dalším příkladem může být rozhodnutí člověka pro určité povolání. Stane-li se někdo právníkem, lékařem či učitelem, nutně si tím určí prostředí, ve kterém se bude v budoucnu pohybovat a jednat. Tím zvýší svoji citlivost a vnímavost k jistým podmínkám svého oboru a stane se relativně imunním k věcem, které by ho stimulovaly, kdyby se rozhodl pro jiné povolání.¹⁸⁸

Zkušenosti mohou být i nevhodné. Nevhodně můžeme na děti působit rozmazlováním. To probíhá nastavením postoje, který operuje s automatickým požadavkem, že lidé a předměty uspokojují dítěti jeho potřeby a „rozmary“. To nutí dítě vyhledávat situace, které mu umožní cítit se tak, že si to může dovolit. Tím si ovšem dítě nastaví averzi k situacím, které vyžadují úsilí a houževnatost při překonávání překážek. Podle principu zkušenostního kontinua není dítěti umožněn další rozvoj, pokud bude překážky překonávat pouze pomocí druhých, a nikoliv vlastním úsilím.¹⁸⁹

Nicméně pokud zážitek probouzí zvědavost, posiluje iniciativu a nastavuje zájmy a potřeby, které jsou dostatečně intenzivní k přenesení člověka přes „mrtvá

¹⁸⁵ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 35.

¹⁸⁶ Srov. tamtéž, s. 34–35.

¹⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 36.

¹⁸⁸ Srov. tamtéž, s. 37.

¹⁸⁹ Srov. tamtéž.

místa,“ tj. místa, kde se jedinec ve svém vývoji zasekl. Každá zkušenost je hybnou silou s určitou hodnotou. Její hodnotu Dewey posuzuje například podle toho, jestli je schopná přenést jedince přes „mrtvá místa“ a umožnit mu další rozvoj.¹⁹⁰

Dospělí jsou lidé s větším obsahem a zralostí zkušeností, kteří jsou v pozici hodnotitelů každé zkušenosti mladých, protože ti je vzhledem ke svým nezralým zkušenostem nemohou posoudit. Je v kompetenci vychovatele, aby viděl, kam zážitek směřuje, ale není dobré se omezovat ve svém vlastním rozvoji jen na organizování podmínek prožitků nezralého jedince. Edukátor by měl respektovat, že lidská zkušenost je v zásadě společenská, vznikající kontaktem a komunikací s lidmi. Edukátor by měl být schopný posoudit, které postoje a návyky jsou rozvoje schopné, a které jsou škodlivé. Dále musí citlivě respektovat individualitu každého jedince.¹⁹¹

Prožívání neprobíhá jednoduše uvnitř osoby, i když se jistě „uvnitř“ vyskytuje, protože ovlivňuje formování postojů, jak již bylo zmíněno výše. Dewey zdůrazňuje, že každý prožitek je jedinečný a má svůj aktivní aspekt, který se mění při určitém stupni objektivních podmínek pod vlivem předchozích zkušeností. Pokud srovnáme rozdíly mezi dnešní civilizací a dřívějším divokými kmeny, můžeme vidět, jak se změnila objektivní podmínky, za nichž se uskutečňují následující zážitky. To ilustrují existence silnic, dopravních prostředků, náradí a nástrojů, nábytku a dalších věcí. Pokud bychom zničili vnější podmínky současných civilizovaných zkušeností, na určitý čas by naše zkušenosti podle Deweyho degradovaly k divokým primitivům.¹⁹²

Od narození až do smrti žijeme ve světě osob a věcí, který je bezpochyby tím, čím je, protože byl utvořen dřívější lidskou činností. Pokud bychom tento fakt ignorovali, zacházíme se zážitkem, jako by byl něčím, co probíhá výhradně uvnitř těla a mysli jedince. Jsou však zdroje mimo jedince, ze kterých se rodí zkušenost, a tím je například prostředí. Je evidentní, že dítě z chudinské čtvrti bude mít odlišné zkušenosti než dítě z velkoměsta, stejně tak venkovský chlapec bude mít odlišné zkušenosti než městský, byť se rozdíly mezi venkovem a městem stále více stírají. Obdobně jiný zkušenostní základ bude mít chlapec z mořského pobřeží oproti chlapci z vnitrozemí.¹⁹³

¹⁹⁰ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 38.

¹⁹¹ Srov. tamtéž, s. 38–39.

¹⁹² Srov. tamtéž, s. 39.

¹⁹³ Srov. tamtéž, s. 40.

Tato fakta přijímáme příliš samozřejmě, přitom pro výchovu jsou důležitá. Vytváří způsob, kterým edukátor může stimulovat prožitky mladých lidí, aniž by je k činnosti musel nutit. Primární odpovědností edukátorů není jen uvědomit si obecné principy vytváření prožitků okolními podmínkami, ale také podrobněji rozpoznat, jaké okolnosti vedou k získání zkušeností směřujících k růstu. Dále by měli znát, jak zužitkovat okolní podmínky – fyzické i sociální, které existují, aby z nich získali vše, co přispěje k budování zkušenosti, která je užitečná.¹⁹⁴

Dewey se v této souvislosti vrací ke srovnání tradiční a pragmatické pedagogiky, protože podle něj se ta tradiční systematicky vyhýbá odpovědnosti za hledání vhodných podmínek k získávání zkušeností k dalšímu růstu. Školní prostřední lavic, tabulí a malého školního dvorku je v tradičním pojetí pokládáno za dostačující. V tradiční pedagogice není žádná zmínka, že by měl učitel iniciovat uspořádání podmínek lokálního prostředí (fyzické, historické, ekonomické, profesní a další) za účelem jejich zužitkování jako výchovných zdrojů. Deweyho výchovný systém je založený na nutnosti spojení výchovy a zkušeností, které musíme brát neustále v potaz. Tento náročný požadavek na edukátora je podle Deweyho dalším důvodem, proč je progresivní pojetí vzdělávání obtížnější než tradiční vzdělávací systém.¹⁹⁵

Dewey se dále zaměřuje na pojem interakce jako na hlavní princip interpretace zkušenosti v její výchovné funkci a účinnosti. Připisuje stejná práva oběma zkušenostním faktorům – objektivním (vnějším) i subjektivním (vnitřním) podmínkám. Každá zkušenost je vzájemnou souhrou systémů těchto podmínek. Zkušenost je vždy tím, čím je, díky přenosu mezi jedincem a tím, co v té době tvoří jeho prostředí, ať už jde o osoby, s nimiž hovoří o nějakém tématu nebo události, či o předměty, se kterými pracuje. Podle Deweyho jsou prostředím jakékoliv podmínky, jež v interakci s osobními potřebami, cíli a schopnostmi směřují k vytvoření zkušenosti.¹⁹⁶

Co se člověk naučil jako znalost a schopnost v jedné situaci, může použít jako nástroj k porozumění a účinnějšímu řešení následujících situací. Aby se z člověka stala „celistvá“ osobnost, je nezbytné, aby po sobě jdoucí zkušenosti jedince byly vzájemně integrovány a zapadly do jeho celkové zkušenostní struktury. V opačném případě

¹⁹⁴ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 40.

¹⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 40.

¹⁹⁶ Srov. tamtéž, s. 42–44.

by měl jedinec problémy se socializací ve společnosti, kde žije, nebo by dokonce došlo i k některým poruchám osobnosti.¹⁹⁷

Významnou roli mají objektivní podmínky, které pokrývají široký rozsah skutečností. Zahrnují nejen to, co dělá edukátor, ale také jakým to dělá způsobem (nejen co říká, ale jakou má například intonaci hlasu, jakým způsobem gestikuluje, jak je oblečen, jestli je dochvilný atd.). Dále jsou zde zahrnuty vybavení jako knihy, přístroje, hračky či hrané hry. Kromě materiálu, se kterým se člověk dostává do interakce, je nejdůležitější celkové společenské nastavení situací, ve kterých je jedinec zapojen. Odpovědnost edukátora za výběr objektivních podmínek souvisí s jeho odpovědností za porozumění potřebám a schopnostem jedinců, které v daný čas vychovává. Avšak je zapotřebí si uvědomit, že určitý materiál a metody, které se ukázaly být ve výchově účinné vzhledem k určitým lidem v určitém čase, nemusí být stejně účinné vzhledem k jiným lidem v jiném období.¹⁹⁸

Dewey ke konci kapitoly dodává, že je nezbytné se věnovat podmínkám, které dávají každému současnému zážitku významný smysl. Avšak podle principu kontinuity a jeho výchovného využití musíme brát v potaz i budoucnost v každé fázi výchovného procesu. Každá zkušenost by měla nějak člověka připravit pro další zážitky hlubší a expanzivní kvality, ve kterém můžeme shledat význam růstu, kontinuity a rekonstrukce zkušeností.¹⁹⁹

V další kapitole se Dewey zabývá sociální kontrolou. Podle Deweyho sociální kontrola funguje v každodenním životě, u dětí se vytváří například tím, že společně hrají hry, které mají předem stanovená pravidla, která se všichni snaží dodržovat, dokonce i v soutěživé hře existuje určitý druh participace, díky které mohou účastníci sdílet společné zkušenosti. Kontrola je sociální, protože jednotlivci jsou součástí komunity. Snahou jedinců je zařazení do společnosti, která má nastavená určitá pravidla.²⁰⁰

Děti jsou většinou přirozeně „sociabilní,“ tj. přirozeně navazují vztahy s jinými dětmi. Izolace od druhých je jim dokonce více nepříjemná než dospělým. Pravý společenský život má svůj základ v této přirozené sociabilitě. Ovšem společenský život se neorganizuje natrvalo zcela spontánně. Vyžaduje promýšlení a plánování. Vychovatel musí znát jednotlivé žáky a obsah učiva. To mu umožní volbu takových činností, jež

¹⁹⁷ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 44–45.

¹⁹⁸ Srov. tamtéž, s. 46.

¹⁹⁹ Srov. tamtéž, s. 47–49.

²⁰⁰ Srov. tamtéž, s. 52–54.

samy povedou ke společenské organizaci, v níž všichni jedinci budou mít příležitost něčím přispět k jejímu fungování. Tyto činnosti, na nichž se všichni podílejí, jsou hlavním nositelem sociální kontroly.²⁰¹

Existují žáci, kteří přijdou do školy jako oběti škodlivých podmínek mimo školu, kvůli nimž se stali pasivními a neučelnivými, takže jsou schopni pouze minimální spolupráce. Jiní žáci budou zase na základě předchozích zkušeností nepoddajní až vzpurní. Je tedy potřeba individuálního přístupu, aby učitel či vychovatel co nejlépe odhalil příčiny jejich nepoddajných postojů.²⁰²

Učitel jako nejzralejší člen skupiny má odpovědnost za vedení interakcí, jež představují pravý život skupiny jakožto společenství. Neměl by však působit direktivně „z vnějšku“, nýbrž jako vedoucí skupinových činností či usměrňující činitel činností, na kterých se všichni podíleli. To vše přispívá k pojetí výchovy založené na zkušenosti jako sociálním procesu.²⁰³

V další kapitole nazvané Přirozenost svobody Dewey tvrdí, že jediná svoboda, která má trvalý význam, je svoboda rozumu, tj. svoboda pozorování a úsudku realizovaná v zájmu cílů, jež jsou hodnotné. Nelze brát v potaz pouze svobodu ve smyslu svobody pohybu nebo vnější fyzickou stránkou činností. Vnější, fyzická stránka činnosti nemůže být oddělena od její vnitřní stránky, tj. od svobody myšlenek, přání a cílů. Taková svoboda pozorování, myšlení a vnější činnosti však podle Deweyho v tradiční výchově nebyla uplatňována.²⁰⁴

Pro tradiční výchovu bylo typické omezení vnější činnosti pevným uspořádáním lavic, učebních pomůcek či téměř vojenským režimem pro žáky, což vedlo ke značnému omezení intelektuální a morální svobody. Tyto direktivní procedury je třeba podle Deweyho zrušit, abychom dali jedincům možnost růstu díky svobodě myšlení, která podpoří příznivý vývoj jednotlivce. Dewey podotýká, že zvýšená míra svobody vnějšího pohybu je prostředkem, nikoliv cílem, protože tím, že dosáhneme tohoto aspektu svobody, ještě nevyřešíme výchovný problém. Klíčové je, jak s poskytnutou svobodou naložíme.²⁰⁵

Dewey popisuje dvě základní výhody, které se mohou dostavit při zvyšování vnější svobody:

²⁰¹ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 56.

²⁰² Srov. tamtéž, s. 56.

²⁰³ Srov. tamtéž, s. 58–59.

²⁰⁴ Srov. tamtéž, s. 61.

²⁰⁵ Srov. tamtéž.

1. Učitel lépe získá potřebné znalosti o svých žácích. Žáci se chovají přirozeně, a tím je odbourána jejich umělá uniformita a mohou projevit svojí skutečnou povahu.
2. V procesu učení se žáci snaží být aktivními. Už nejsou odměňováni za klid a pasivitu, jako tomu bylo dříve. Díky svobodnému úsudku mají sílu dosáhnout zvolených cílů.

Dewey dodává, že učitel by měl žákům pomáhat na každém stupni jejich vývoje a ideálním cílem výchovy je vytvoření schopnosti sebekontroly, která je důležitá pro účinné zacházení se svobodou.²⁰⁶

Další kapitola se zabývá významem cíle. Je velmi důležité pochopit, co je to cíl, jak vzniká a jak funguje ve zkušenostech. Pravý cíl začíná vždy impulsem (podnětem). Překážka postavená bezprostřednímu uskutečnění podnětu jej mění v potřebu. Avšak ani podnět ani potřeba samy o sobě nejsou cílem, cíl je pohled na konečný stav, který obsahuje předvídání následků, které vzniknou z jednání podle konkrétních podnětů.²⁰⁷

Předvídání následků je determinováno činností rozumu, která vyžaduje především pozorování objektivních podmínek a okolí, neboť podnět a potřeba produkují následky nikoliv samy od sebe, ale skrze svou interakci nebo spolupráci právě s těmito podmínkami. Dewey tuto problematiku ilustruje na příkladu chůze. Podnět pro tak jednoduchou činnost, jakou je chůze, působí jen v aktivním spojení s povrchem, na kterém člověk stojí. Při běžných podmínkách povrchu nevěnujeme příliš pozornosti. Avšak v obtížných situacích, jako je chůze či šplhání v obtížném terénu, kterým máme na mysli příkrý svah či vysokou horu, kde nejsou vybudované žádné stezky, musíme velmi důkladně pozorovat právě existující podmínky. Pokud bychom tak nečinili, je velmi pravděpodobné, že v tak náročném terénu si můžeme naší nepozorností způsobit zranění.²⁰⁸

Pozorování podmínek je samo o sobě nedostačující, pokud nerozumíme významu toho, co vidíme, slyšíme a čeho se dotýkáme. Význam můžeme shledat v následcích, ke kterým dojde, když to, co vidíme či slyšíme, se stane základem našeho jednání.

Například dítě, které vidí jas a záři v ohni, láká dotknout se této záře. Význam ohně však není jeho „zářivost“ a jas, nýbrž jeho schopnost hořet a pálit. Dítě se spálí,

²⁰⁶ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 62–63.

²⁰⁷ Srov. tamtéž, s. 67.

²⁰⁸ Srov. tamtéž, s. 68.

pokud se ohně opravdu dotkne. My si však můžeme být vědomi následků pouze díky předchozím zkušenostem, které jsou podobné současné situaci.

Dewey dále popisuje edukační cíl a jeho stanovení. Stanovení edukačního cíle je značně komplexní intelektuální operace, která zahrnuje:

- 1) Pozorování okolních podmínek.
- 2) Znalost toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti, tj. znalost získanou částečně z informací, rad a varování těch, kdo mají širší zkušenostní základnu.
- 3) Úsudek, který spojuje to, co je pozorováno a co je vybavováno, abychom poznali jejich význam.²⁰⁹

Cíl se liší od původního podnětu a potřeby tím, že je přetvořen v plán a metodu jednání, jež jsou založeny na předvídání následků jistého jednání za daných pozorovaných podmínek.²¹⁰

Na dalším příkladu Dewey znázorňuje, jak se touha může proměnit v cíl. Předpokládejme, že člověk touží zajistit si vlastní bydlení postavením nového domku. Nehledě na to, jak je jeho touha silná, nemůže být přímo vykonána. Musí zvážit celou řadu aspektů. Rozmýšlí, jaký typ domu bude stavět, kolik pokojů a s jakým vybavením tam bude mít. Zvažuje finance, zázemí, lokalitu a další objektivní fakta. Ty už však nejsou částí původní touhy, nýbrž takto se z touhy může stát cíl a z cíle plán k jeho dosažení. Obecně platí, že čím je touha po dosaženém výsledku silnější, tím více úsilí je vloženo do procesu dosažení toužebného cíle.²¹¹

Podstatnou částí operací pozorování a myšlení, jimiž je vytyčován cíl, je svoboda. Proto vedení intelektuální činnosti žáků učitelem musí být pomocí ke svobodě, a ne jejím omezováním. To však neznamená žáky nechat s předměty a materiálem samotné, aniž by věděli, co s ním mají dělat, jen kvůli tomu, aby nebyla narušena jejich svoboda. Dewey však upozorňuje i na druhý extrém, a tím je zneužití svobody žáků učitelem, který je směřuje do kolejí vedoucích k dosažení učitelova, nikoliv žákova cíle. Učitel by si měl nejprve uvědomit potřeby, schopnosti a minulé zkušenosti těch, které

²⁰⁹ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 68–69.

²¹⁰ Srov. tamtéž, s. 69.

²¹¹ Srov. tamtéž, s. 70.

vyučuje, a dále umožnit, aby se konkrétní podněty žáků rozvinuly v plán a projekt pomocí dalších podnětů poskytnutých a organizovaných v celek jednotlivými členy skupiny.²¹²

Plán je jinými slovy záležitostí spolupráce nikoliv pouhého diktování. Podnět učitele není formou pro stanovení výsledků, ale východiskem, jež má být rozvinuto v plán díky příspěvkům ze zkušeností všech angažovaných v učebním procesu. Rozvíjení plánu probíhá recipročním předáváním informací, podstatné je, aby plán vznikl a krystalizoval procesem sociálního pochopení.²¹³

V další kapitole se Dewey zabývá organizací učiva. Tvrdí, že studiem můžeme nazvat cokoliv, ať se jedná o matematiku, historii či zeměpis, co spadá do rámce běžných životních zkušeností. V tomto ohledu je progresivní výchova v ostrém kontrastu s postupy tradiční výchovy, které začínají fakty a údaji, které jsou často mimo dosah zkušeností edukantů. Je však problematické nacházet prostředky a způsoby, jak jim přinést poznání skrze zkušenost.²¹⁴

Hledání materiálů a prostředků pro učení skrze zkušenost je pouze první krok. Tím dalším je podle Deweyho postupný rozvoj toho, co už žák zažil, do bohatší a strukturovanější formy, která se postupně přibližuje formě, v jaké by byl konkrétní problém předložen zkušené, zralé osobě. Například dítě začíná žít ve velmi omezeném prostředí. To se však neustále rozšiřuje díky jeho vlastním zkušenostem bez pomoci školních institucí. Jakmile se dítě učí lézt, později chodit a mluvit, jeho zkušeností se rozšiřují a prohlubují. Přichází do kontaktu s novými objekty a událostmi, které vyvolávají nové podněty, které upevňují nebo rozšiřují předchozí zkušenosti. Prostor dítěte, stejně tak množství jeho zážitků, se neustále rozšiřuje.²¹⁵

Zásadním pravidlem progresivního pojetí výchovy je, že edukace má začínat zkušeností, kterou dítě již má a ovládá ji. Tato zkušenost a schopnosti, jež byly rozvinuty v průběhu jejího získávání, poskytují východisko pro všechno další vzdělávání. Dewey zdůrazňuje, že je potřeba této problematice věnovat náležitou pozornost a péči. Například učitelé v mateřské škole či na prvním stupni základní školy nemají příliš potíží se zjištěním úrovně dosavadních zkušeností žáků nebo s aktivitami, které na ně navazují. Oproti tomu u starších žáků přinášejí oba aspekty učitelům značné potíže. Je

²¹² Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 71–72.

²¹³ Srov. tamtéž, s. 72.

²¹⁴ Srov. tamtéž, s. 73.

²¹⁵ Srov. tamtéž, s. 73–74.

složitější zjistit rozsah zkušeností jednotlivců a zvolit vhodné metody usměrňující poznatky již obsažené v jejich zkušenostech, aby byly dokonalejší a lépe strukturované. Práce učitele je v tomto ohledu více než jakákoliv jiná profese specifická tím, že učitel se zajímá o dlouhodobý progres žáka, nikoliv jen o nějaký krátkodobý úsek.²¹⁶

Učivo v tradičním pojetí výchovy je složeno z učiva vybraného a uspořádaného „moudrými dospělými“, a to tak, aby se žákům někdy v budoucnu mohlo hodit, protože se v minulosti osvědčilo a doposud jsme si s tím vystačili. Učivo, které bylo tímto způsobem sestaveno, bere ohled na současné životní zkušenosti žáka pouze v minimální míře.²¹⁷

I dnes však zůstává otázkou, zda bychom se měli ve výchově zabývat zprostředkováním a zachováním kulturního dědictví, nebo zda bychom měli minulost spíše upozadit a zabývat se více současností a budoucností. Dewey se přiklání k druhé variantě, nicméně bere v úvahu i důležitost tradičního pojetí výchovy.²¹⁸

Podle Deweyho je největší slabinou v progresivních školách výběr a uspořádání obsahu vzdělání. Je správné a vhodné, aby se takový obsah výuky vymanil z „okleštěného“ a nezáživného materiálu, který byl charakteristický pro tradiční výchovu. Avšak oblast zkušeností je velmi široká a proměnlivá ve svém obsahu podle místa a doby. Proto je nezbytné, aby měli učitelé základní rámec toho, co budou vyučovat. Improvizace může být lékem pouze v určitých situacích, aby se zabránilo stereotypům ve výuce. Nemůže být však základním pilířem celého vyučování.²¹⁹

Dewey znovu zdůrazňuje odpovědnost edukátora přihlížet rovnoměrně ke dvěma skutečnostem:

- 1) Problém, který edukant řeší, musí být odrazem jeho současných zkušeností a zároveň přiměřený jeho schopnostem.
- 2) Problém svou podstatou musí žáka aktivizovat k hledání nových informací a produkci nových myšlenek.

Celý proces je Deweym označen jako neustále se opakující spirála. Edukátor musí považovat vyučování za proces neustálé rekonstrukce edukantových zkušeností.

²¹⁶ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 74–75.

²¹⁷ Srov. tamtéž, s. 76–77.

²¹⁸ Srov. tamtéž.

²¹⁹ Srov. tamtéž, s. 78.

Pedagog musí mít dlouhodobý záměr a výhled, aby mohl posoudit, které ze současných zkušeností edukantů mají potenciál ovlivňovat výběr budoucích zážitků.²²⁰

Správným vzdělávacím principem by mělo být také to, že edukanti, kteří jsou seznamováni s vědeckou tematikou, by měli mít také možnost své znalosti ověřovat v každodenních společenských situacích.²²¹

Podle Deweyho se v praxi často konstatuje, že tradiční vzdělávání se opíralo o koncepci organizování znalostí, které nedoceňovaly význam aktuálních zkušeností. Vzdělání založené na aktuálních zkušenostech by mělo pohrdat striktní organizací faktů a myšlenek.²²²

Nejzákladnější zkušenosti mladých jsou vyplněny vztahem typu prostředek – důsledek (means – consequence). Čím více je jedinec nezralý, nedospělý, tím jednodušší musí být prostředky a cíle, ke kterým má dojít. Zásadním problémem školství je podle Deweyho, bez ohledu na to, zda se jedná o tradiční či progresivní typ, především nedostatečné rozvíjení kritického rozlišování (critical discrimination) a schopnosti usuzovat (ability to reason).²²³

V poslední kapitole knihy *Experience and Education* Dewey shrnuje nejdůležitější poznatky z celé knihy. Vzdělání jak jednotlivce, tak celé společnosti by mělo být založeno na zkušenostech. Konkrétní zkušenosti jedince se pak promítnou i ve společnosti. Vzdělávací systém musí být dynamičtější. Musí být v pohybu, a to jak směrem zpět k intelektuálním a morálním normám v „předvědecké“ době, tak směrem k dalšímu využití vědeckých metod při rozvoji možností růstu a rozšiřování zážitků a zkušeností.²²⁴

Dewey se však obává, že jeho teorie zkušenostního učení nebude správně pochopena. Jít cestou nové, progresivní výchovy není snadnější, než se vydat cestou té staré, tradiční. Je to naopak mnohem složitější. Největším nebezpečím, které ohrožuje budoucnost progresivní výchovy, je názor, že jít cestou progresivní výchovy je

²²⁰ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 79.

²²¹ Srov. tamtéž, s. 80.

²²² Srov. tamtéž, s. 82.

²²³ Srov. tamtéž, s. 84–85.

²²⁴ Srov. tamtéž, s. 89.

jednoduché, dokonce tak jednoduché, že učitelé nepotřebují kvalitní přípravu a vystačí si s improvizací.²²⁵

Dewey knihu uzavírá svojí obhajobou kvůli častému srovnávání progresivní a tradiční výchovy. Autor nechtěl nutně kritizovat či prosazovat jeden výchovný postoj oproti druhému, nýbrž mu šlo o to, co je ve výchově důležité a jak bychom měli výchovu v širším pojetí chápat. Rozhodně bychom výchovu neměli chápat jen jako název či heslo, ale jako neustálé bádání, hledání a promýšlení podmínek, které musí být splněny, aby byla výchova uskutečňována.²²⁶

²²⁵ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, s. 89–90.

²²⁶ Srov. tamtéž, s. 90–91.

Závěr

Při odpovědi na dílčí výzkumnou otázku, jak se v Deweyho publikacích vyvíjela teorie zkušenostního učení, je potřeba poznamenat, že Dewey na svojí teorii nepracoval systematicky chronologicky, nýbrž každé dílo vneslo do jeho teorie nové prvky v jiném zaměření. Pokud by byla struktura práce rozvržena chronologicky podle roku vydání jeho publikací, první kapitolou by byla kniha *The School and Society* (1899), dále *The Child and The Curriculum* (1902), *Democracy and Education* (1916), *Experience and Nature* (1925), *Art as Experience* (1934), *Experience and Education* (1938). Vidíme, že shoda by panovala pouze v poslední kapitole. Rozhodl jsem se pro strukturu, která čtenáři pomůže lépe pochopit, jak John Dewey rozpracovává koncept zkušenostního učení, a to od obecného pochopení pojmu „experience“ až po jeho konkrétní uplatnění ve vzdělávání.

Při práci s cizojazyčnými publikacemi Johna Deweyho jsem se musel vyrovnat s několika překážkami. Vzhledem k nedostupnosti Deweyho publikací v českém jazyce (dostupná byla v kompletní přeložené verzi pouze kniha *Demokracie a výchova*), jsem čerpal primárně ze zdrojů v anglickém jazyce. V některých částech diplomové práce proto může čtenář narazit na neobratné formulace, což je příčinou faktu, že požadovaná znalost anglického jazyka k perfektnímu vymezení všech pojmů a souvislostí byla nad moje aktuální jazykové schopnosti.

Tato potíž se projevila například při odlišení zásadních pojmů, za které považuji prožitek, zážitek a zkušenost. Čeští autoři zabývající se zážitkovou pedagogikou, například Richard Macků nebo Ivo Jirásek, definují tyto tři pojmy následovně:

Prožitek je konkrétní děj, který člověk vnímá v konkrétním čase a místě a který se vzápětí proměňuje do podoby zážitku.

Zážitek je paměťová stopa vázaná na prožitek. Vzniká víceméně automaticky, jeho síla a hloubka je závislá na síle a hloubce předchozího prožívání, které se zase odvíjí od praktického významu prožívané skutečnosti, od zájmů, potřeb a dosavadní zkušenosti účastníka. To, co má pro konkrétního člověka větší praktickou hodnotu, tedy přirozeně generuje silnější prožitky a zážitky.²²⁷

²²⁷ Srov. MACKŮ, R. *Metody a principy výchovy zážitkem*, s. 182.

Zkušenost je trvalá podoba prožité události, jejíž výsledky jsou jedincem uplatnitelné i v jiných situacích.²²⁸

V publikacích Johna Deweyho jsem se však s takovým odlišením jednotlivých pojmů nasetkal. Deweyho cílem v jeho publikacích ani nebylo tyto pojmy odlišit, proto jsem v drtivé většině případů při překladu použil k vyjádření výše uvedených pojmů pouze slovo „experience“ a teprve z kontextu konkrétních pasáží v textu bylo možno rozlišit, zda pojmem „experience“ měl Dewey na mysli prožitek, zážitek či zkušenost. Četnost pojmu „experience“ a jeho souvislost se zkušenostním učením v jednotlivých Deweyho publikacích byla pro mne vodítkem a kritériem při výběru a zpracování publikací, jak jsem již vysvětlil v úvodu této práce. Výjimečně Dewey použil pojmy „inchoate experience“ a „actual experience“. Prvním pojmem rozumí počáteční, začínající a nevyvinutou zkušenost, tj. Deweyho charakteristika nejvíce odpovídá výše zmíněnému pojmu prožitek. Druhým pojmem „actual experience“ Dewey označuje změnu, jejíž cílovou hodnotou je transformace k naplnění zkušenosti. Za výsledky těchto fenoménů v součinnosti s přírodními podmínkami můžeme považovat prostředky, techniky a mechanismy (tj. zkušenosti), které lidé potřebují ke svému životu. Nejvíce tedy charakteristika odpovídá výše uvedenému pojmu zážitek.

Emil Višňovský²²⁹ definuje Deweyho pojem zkušenost jako dynamický, variabilní proces, obsahující přechody, změny i výsledky. Zkušenost každého člověka zahrnuje tři aspekty:

- 1) mít zkušenost – zažívat, zakoušet, žít, ale ještě bez pochopení;
- 2) chápat zkušenost – zkoumat analyzovat, reflektovat a projektovat;
- 3) měnit a obohacovat zkušenost – prakticky konstruovat, transformovat, konat a řešit problémy.

Višňovský sice nezařadil do své hierarchie prožitek a zážitek, nicméně můžeme vidět, že rozděluje zkušenost podle výše uvedených aspektů na tři kvalitativní úrovně, přičemž každý aspekt se blíží vymezení pojmů prožitek, zážitek a zkušenost.

Deweyho teorie zkušenostního učení se řídí základním principem kontinuity zkušeností. To znamená, že každá zkušenost na sebe navazuje, následná zkušenost modifikuje předchozí zkušenosti a modifikuje či rekonstruuje současnou zkušenostní

²²⁸ Srov. JIRÁSEK, I. *Teoretik*, s. 14.

²²⁹ Srov. VIŠŇOVSKÝ, E. *Nové Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*, s. 46–47.

strukturu jedince. Zkušenosti obsažené ve zkušenostní struktuře jedince pak mají vliv na výběr jedincových prožitků a na prostředí, ve kterém se bude prožitek odehrávat. Dewey to charakterizuje například při výběru povolání. Pokud se někdo rozhodne být lékařem, nutně si tím určí okruh budoucích prožitků, zážitků a získaných zkušeností, než kdyby se stal třeba učitelem. Než se však tento člověk rozhodnul být lékařem, jeho rozhodnutí předcházely jeho zkušenosti s tímto oborem. Například jako malé dítě byl zvědavý, jaké nástroje lékaři při své práci používají, zajímal se o fungování lidského těla či chtěl prožívat společenskou prestiž, kterou lékaři bezesporu mají. Tyto zkušenosti v součinnosti s dalšími faktory, především prostředím, ve kterém člověk žije, poté vedou ke skutečnosti, že se člověk rozhodne být lékařem.

Současný český filozof výchovy Radim Šíp v článku *John Dewey: Zkušenostní kontinuum* dodává, že zkušenostní kontinuum je v neustálém spojení s interakcemi jedince s jeho okolím. Tvrdí, že princip kontinuity a princip interakce není možné od sebe oddělit. Naráží na sebe, a díky tomu utvářejí jednotu. Podle Šípa jsou podélnými a příčnými aspekty zkušenosti. Jednotlivé situace následují jedna za druhou. Díky principu kontinuity je však něco přenášeno z předcházejících do pozdějších situací. Aktivní sjednocení kontinuity zkušeností a interakce s prostředím poskytuje měřítko pro to, zda nabytá zkušenost má edukativní význam a hodnotu.²³⁰

Každý člověk získává jednotlivé zkušenosti díky interakci se svým okolím, a pokud mu dávají potřebný význam a smysl, jsou zařazeny podle principu zkušenostního kontinua do jeho zkušenostní struktury. Kvalita získané zkušenosti je přímo ovlivněna kvalitou zážitků a prožitků. Čím intenzivnější emoce jedinec při vykonávané činnosti prožije, tím silnější bude paměťová stopa zážitku a tím trvalejší bude výsledná zkušenost a také bude složitější tuto zkušenost „zrekonstruovat“ následujícími zkušenostmi. Dewey zkušenosti připisuje atributy celistvosti, svébytnosti a individuality.

Na zkušenost Dewey nahlíží z různých úhlů pohledu. Prvním z nich je zkušenost jako prostředek k lepšímu pochopení přírodních cyklů. Podle Deweyho i příroda má své zkušenosti, protože přírodní procesy a změny fungují obdobně jako princip zkušenostního kontinua, tj. přírodní procesy na sebe navazují a mají své příčiny a důsledky. Dewey proto přemýšlí o rozdělení zkušenosti na svrchovanou, absolutní (absolute experience), která obsahuje souhrn zkušeností všech živých bytostí na tomto světě, a lidskou zkušenost (human experience). Avšak pouze absolutní zkušenost může být

²³⁰ Srov. ŠÍP, R. *John Dewey: Kontinuita zkušenosti*, s. 34–35.

jako jediná neustále dokonalá, na rozdíl od zkušenosti lidské, která je dočasná, plná chyb, omylů, konfliktů a rozporů. Podle Deweyho se však člověk neustále vyvíjí především v rozvoji řeči a zpracováním přírodních materiálů, které jsou klíčové při kultivaci jeho životního prostředí, ačkoliv za základní a přirozené prostředí považuje prostředí přírodní, nikoliv uměle vytvořené. Člověk se ze své podstaty snaží dosáhnout kvalitnějších zkušeností a neustále se rozvíjet a zdokonalovat. Lze tedy i u Deweyho pozorovat vliv Darwinova evolucionismu, který Dewey doplňuje tvrzením, že se člověk vyvinul ze zvířat, a proto některé základní potřeby a prostředky k jejich uspokojení zdědil právě od nich. S těmito tezemi souhlasí například Emil Višňovský v knize *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*.²³¹

Dále Dewey nahlíží na zkušenost v souvislosti s uměním a kulturou. Kultura je produktem, který není výsledkem úsilí lidí, kteří se nacházejí v prázdnotě ponechání sami sobě, nýbrž je výsledkem dlouhodobé kumulativní interakce lidí s jejich prostředím. V návaznosti na umění Dewey zavádí pojem estetická zkušenost (aesthetic experience), která vzniká díky novým nápadům, myšlenkám a řešením nově vzniklých problémů. Nejčastěji se estetická zkušenost projevuje v umění. Podle Deweyho umění a umělecká díla představují sjednocení a objasnění předchozích zkušeností. Umělecké dílo lze chápat jako produkt i jako obsah zkušenosti. Dewey poukazuje na vztah mezi zkušeností, uměním a přírodou. Zdůvodňuje to zpracováním přírodních materiálů a jejich využití a zobrazení právě v umění. Lidé neustále vyrábí a sdílejí předměty a umění, protože jsou společensky užitečné, významné nebo drahocenné. Při jejich výrobě autoři do svých uměleckých děl promítají své zkušenosti. S tím souhlasí například i britský architekt a environmentalista Christopher Day, který ve své knize *Duch a místo* uvádí, že umění a jeho kvalita přispívá i autorova schopnost „naslouchat“ životnímu prostředí.²³²

Dewey dodává, že pokud se člověk přizpůsobí svému životnímu prostředí, dostaví se naplnění kulminující v žádoucí pocit štěstí a užitečnosti. Můžeme zde vysledovat Deweyho narážky na utilitarismus. Podle Deweyho má člověk přirozenou tendenci příjemné prožitky vyhledávat a opakovat. Především má na mysli prožitky spojené s tancem, písněmi a hostinami. Člověk má ve své povaze předpoklady k hledání štěstí a touhu dělat dobré a užitečné věci pro sebe i ostatní. S tímto tvrzením souhlasí

²³¹ Srov. VIŠŇOVSKÝ, E. *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*, s. 116–117.

²³² Srov. DAY, CH. *Duch a místo*, s. 19–20.

i zastánci utilitarismu. Například John Stuart Mill ve své knize *Utilitarismus* tvrdí, že člověk přirozeně touží po štěstí a užitečných věcech a obhájí etický názor prosazující maximalizaci potěšení pro všechny rozumové bytosti, s čímž Dewey souhlasí.²³³

V poslední řadě hledí Dewey na zkušenost z výchovného hlediska. Dewey celkově nahlíží na teorii zkušenostního učení jako na nabídku výběru a organizace vhodných edukativních metod a materiálů potřebných pro nový způsob školní práce. Podle Deweyho je zapotřebí v každé snaze jedince o dosažení určitého cíle rozlišit, které zkušenosti jsou cenné pro výchovu a které nikoliv. Podle Deweyho je to základní kritérium zkušenosti. Zkušenosti působí kladně nebo záporně na postoje člověka, kterému pomáhají posoudit kvalitu dalších zážitků vyzdvižením jistých preferencí a averzí, a usnadňují nebo znesnadňují jednání. Dewey hovoří o zkušenosti ve spojení s žákem a obsahem edukace. Dítě si nové zkušenosti ukládá do jednotné zkušenostní struktury, ve které má uloženy všechny své dosavadní informace o světě. Tato zkušenostní struktura má charakter osobních i společenských zájmů, které život přináší. Dewey však kritizuje, že ve škole jsou dítěti nové poznatky přednášeny odděleně, ve zlomcích, a navíc často v abstraktních pojmech či souvislostech. Učební osnovy se musí protnout se zájmy dítěte podle jeho podmínek. Měly by dát dítěti příležitost prozkoumat, prožít a zhodnotit vykonané činnosti, a tím propojit důležité informace vedoucí k osvojení i abstraktních principů. Dewey podotýká, že je nezbytné rozšířit rozsah zkušeností dítěte. Zkušenost dítěte není konečná, nýbrž je přechodná a tvarovatelná.

Je patrné, že kurikulum podle Deweyho musí být uzpůsobené potřebám žáka, zaměřené na rozvoj jeho mysli, nikoliv na bloky učiva daného předmětem. Je zde patrná souvislost se vstřícným modelem kurikula, který blíže popisuje například Jan Průcha ve své knize *Moderní pedagogika*.²³⁴ Podle Deweyho by vyučování mělo být integrované a projektově orientované, nikoli rozbité na malé vyučovací jednotky. Co se týče aplikace teorie zkušenostního učení do pedagogické praxe, Dewey klade důraz na získávání praktických dovedností žáků a jejich uplatnění v každodenním životě. Je nezbytné, aby si žáci zkoušeli činnosti i za cenu prvotních neúspěchů, protože z nich se poté mohou poučit a příště konkrétní činnost udělat efektivněji. Také prostředí má

²³³ Srov. MILL, S. J. *Utilitarismus*, s. 13–14.

²³⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 238.

na žáky obrovský vliv. Podle Deweyho je nutné nastavit ve škole přirozené, příjemné, známé a podnětné prostředí. Je důležité, aby se žáci ve škole cítili dobře, nebyli ve stresu a pod direktivním tlakem učitele. Žáci si tak lépe uvědomují a vstřebávají podstatu svých činností.

Dewey tvrdí, že vyučování musí mít svůj sociální rozměr. Navrhuje, aby kurikulum zahrnovalo i výchovu ve volném čase. Školní aktivity by měly mít participační charakter, aby bylo možné žáky lépe začlenit nejen do školního kolektivu, ale i do společnosti, především do lokálního prostředí, ve kterém žijí. Dewey tak zdůrazňuje socializační a integrační funkci školy, kterou podobně popisují i současní pedagogové – Havlík, Halászová a Prokop v knize *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Socializační funkci školy chápe Havlík a kol. tak, že žák ve škole získává určité způsoby chování, vytváří si o sobě a ostatních určitý obraz a učí se zastávat různé role. Integrační funkci školy pak tito autoři chápou jako přípravu žáků nejen pro profesní život, ale především pro začlenění do společnosti, zejména pro činnost politicko-veřejnou.²³⁵

Deweyho teorie zkušenostního učení je také zaměřena na výchovu k ideální demokratické společnosti. Společnost se neustále vyvíjí a je potřeba na tyto změny reagovat. Žáci prostřednictvím učení ze zkušeností modifikují své jednání na základě předchozích zkušeností a lépe rozvíjejí dispozice, které jim budou prospěšné při řešení podobného problému v budoucnosti. Následující zkušenost doplňuje zkušenost již získanou a objasňuje v ní obsažené vztahy. Pozdější činnost tak upevňuje a doplňuje smysl dřívější činnosti.

Dewey vyzdvihuje tvrzení, že rekonstrukce zkušenosti může být sociální i individuální. V tradičních a statických společnostech je výchova procesem, v němž dítě přijímá postoje a kulturní bohatství dospělých, a to především z důvodu zachování zavedených zvyků a hodnot. Avšak v progresivní společnosti je tomu jinak. Zde se výchovou společnost snaží utvářet zkušenosti mládeže tak, aby se místo pouhé reprodukce běžných zvyklostí utvářely lepší vztahy, a aby tak budoucí společnost byla lepší než ta současná. Dewey kritizuje jakoukoli výchovnou koncepci, která spočívá pouze a jen v přípravě na budoucí povolání a nebere v potaz současné žákovy zájmy. Dewey znovu naráží na integrační a socializační funkci školy. Škola klade důraz na adaptaci dítěte na širší sociální prostředí a na jeho osamostatnění od rodičů a souro-

²³⁵ Srov. HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*, s. 93.

zenců, které Dewey chápe jako primární společenskou skupinu, do které se dítě narodilo. Dewey zdůrazňuje významnou roli prostředí, především jeho sociální charakter, který žáky aktivizuje ke kooperativní činnosti. Vzdělávání Dewey chápe jako společenský proces směřující ke konkrétnímu sociálnímu ideálu. V případě Johna Deweyho máme na mysli ideál demokratický.

Dewey navazuje kritikou vyučovacích metod. Pokud bude vyučovací metoda izolovaná od obsahu učiva, dojde k zanedbání situací, ve kterých dítě může získat zkušenosti. Navrhuje, aby se vyučovací metody odvozovaly z pozorování skutečného dění ve výuce, ovšem na to mají učitelé málo času a příležitostí, aby mohli vyvodit metody či zásady nejlepšího učebního postupu. Podle Deweyho by učitel měl při výuce prioritně sledovat reakce žáků při interakci s vyučovanou látkou a jejich současné potřeby a schopnosti. Zároveň vyjadřuje svou nespokojenost s vyučovacími metodami, které jsou učitelům autoritativně doporučované, místo toho, aby byly výsledkem jejich vlastního uvažování a pozorování. Tyto „mechanické“ vyučovací metody omezují žákův vývoj. Správná vyučovací metoda by měla v žácích probudit intelektuální zájem, díky kterému dokáže přijmout odpovědnost za výsledky své činnosti. S tím souvisí i velmi důležitá úloha učitele při vytvoření podnětného prostředí.

Podle Deweyho význam učiva spočívá v jeho přínosu pro současný společenský život. Naráží na proces kontinuity společenského života, který se vyznačuje neustále složitějšími vazbami a neustálou návazností minulé kolektivní zkušenosti na současnost. To potvrzuje i Radim Šíp v článku *John Dewey: Kontinuita zkušenosti*. Díky principu kontinuity jedinec přechází z jedné situace do druhé a jeho svět, jeho prostředí se buď rozšiřuje, nebo smršťuje. Neocítá se v odlišném světě, ale v odlišné části nebo aspektu toho samého světa. Znalosti a dovednosti, které se naučil v jedné situaci, se stávají nástrojem porozumění a efektivního jednání v situacích, jež následují.²³⁶

Příčinu vzniku Deweyho teorie zkušenostního učení můžeme hledat v Deweyho analýze tradičního a pragmatického pojetí výchovy, ze které vychází nové pragmatické pojetí jako vhodná a nutná změna. Tradiční pojetí výchovy se podle Deweyho snaží připravit mladé lidi pro budoucí úspěšný život pomocí přesných vyučovacích metod. Hlavním úkolem škol je vštípit obsah učiva nové generaci. Pro tradiční výchovu bylo typické omezení vnější činnosti pevným uspořádáním lavic, učebních pomůcek či téměř vojenským režimem pro žáky, což vedlo podle Deweyho ke značnému omezení

²³⁶ Srov. ŠÍP, R. *John Dewey: Kontinuita zkušenosti*, s. 35.

intelektuální a morální svobody. Miroslav Cipro ve své knize *Galerie světových pedagogů* popisuje myšlenky významného představitele tradiční pedagogiky – německého pedagoga Johanna Friedricha Herbart. Ten výchovu rozdělil do tří stěžejních částí – vedení, vyučování a mravní výchova. Vedení chápe jako předpoklad pro vyučování a mravní výchovu. Vedení se uskutečňuje hrozbou, dozorem, zákazy i tresty (výjimečně i tresty tělesnými). Edukátor se nemusí starat, zda edukanti s jeho výchovnými zásahy souhlasí či nikoliv, podstatné je žáky odvracet dostupnými prostředky od porušování kázně a neustále žáky zaměstnávat činností. Vyučování je podle Herbart jedním z nejdůležitějších úkolů. Cílem je vyvolat zvědavost a zájem žáků o témata prezentovaná učitelem. Zájem je pro Herbart nejdůležitější podmínkou vyučování, neboť čemu se žák učí ze zájmu, učí se rychleji, důkladněji a efektivně. Mravní výchova se v Herbartově pojetí vyznačuje krajním intelektualismem za účelem striktního vštípení mravních pojmů.²³⁷

Deweyho kritiku tradičního způsobu vzdělávání, především izolace jednotlivých vzdělávacích oblastí ve školském systému, jeho nesoudržnost i neefektivních vzdělávacích cílů a metod, sdílí i Deweyho následovník a pedagogický reformátor z českého prostředí Václav Příhoda. Ten tehdejší tradiční pedagogiku nazval ve své knize *Racionalizace školství* „Prokrustovým ložem“ a vyzdvihuje Deweyho názor, aby se škola přizpůsobovala žakově individualitě, a především zdůrazňuje žádoucí žakovu aktivitu.²³⁸

Progresivní pojetí výchovy se staví proti přehnanému formalismu tradiční školy a nesouhlasí s důrazem na striktní disciplínu, pasivní učení a dril. Místo vnější disciplíny Dewey oponuje volnou aktivitou a místo „drilového učení“ z textů a od vyučujících prosazuje učení skrze vlastní prožitou činnost žáků. Člověk tak na základně experimentace, cestou pokusů a omylů, dochází k různým myšlenkám, názorům a zákonům, které mu pomáhají orientovat se v uvedené situaci. Dewey zdůrazňuje nutnost vytváření podnětného prostředí žákům, které probouzí zvědavost, posiluje iniciativu a aktivizuje žakovy zájmy a potřeby, které jsou díky zážitkům dostatečně intenzivní k překonání překážek, které žáka brzdí v jeho rozvoji. Každý prožitek je jedinečný a má svůj aktivizační aspekt, který se mění při určitém stupni objektivních podmínek pod vlivem předchozích zkušeností. Dewey klade důraz na edukátora

²³⁷ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů. Devatenácté století*, s. 137–138.

²³⁸ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů. Dvacáté století*, s. 376–377.

především při vytváření podnětného prostředí, ale i při sledování žáků, jak při výuce reagují a jakým způsobem se orientují jejich zájmy. Může tak stimulovat prožitky mladých lidí, aniž by je k činnosti musel nutit. Je potřeba, aby edukátor dokázal co nejlépe zužítkovat okolní podmínky tak, aby přispěl k budování zkušenosti, která je pro žáky užitečná, a přitom citlivě respektoval individualitu každého jedince.

Dewey klade důraz na sociální interakce v každodenním životě žáků a na nezbytnost participace na společných aktivitách, která vede k začlenění jedince do společnosti. Další návazností je i pojetí svobody, a to jak vnitřní svobody, kterou Dewey rozumí svobodu rozumu a myšlení, tak i vnější svobody, která například v tradiční výchově nebyla samozřejmostí. Díky uplatňování svobody se žáci chovají přirozeně, protože nejsou pod nátlakem, a tím je odbourána jejich umělá uniformita. Také díky svobodné možnosti rozhodování a myšlení mají žáci více síly dosáhnout zvolených cílů svojí vlastní aktivitou a nejsou odměňováni za klid a pasivitu, jako tomu bylo dříve. Dewey dodává, že učitel by měl žákům pomáhat na každém stupni jejich vývoje s cílem posilovat jejich schopnost sebekontroly, která je důležitá pro účinné zacházení se svobodou. Dewey však závěrem své analýzy upozorňuje, že hodnoty z tradičního i progresivního pojetí výchovy nejsou samy o sobě dostatečné, protože každé má své výhody, ale i svá omezení.

Deweyho teorie zkušenostního učení je značně pedocentrická. S jeho tvrzením, že dítě je výchozím bodem, centrem i konečným bodem edukace, souhlasí například Helen Parkhurstová, která ve svém daltonském plánu tvrdí, že učitel by měl být žákovi facilitátorem, pomocníkem k dosažení cílů, které si společně stanoví. Díky svobodě a podnětnému prostředí se žáci učí samostatnosti a zodpovědnosti. Stejně jako Dewey i Parkhurstová kritizuje tradiční pedagogické směry. Nesouhlasí především s definováním předem daného obsahu vzdělávání a kritizuje ignoraci rozvojového potenciálu dítěte.²³⁹

V této diplomové práci jsem se snažil vysvětlit, jak Dewey chápe zkušenostní učení a pojem „experience“ a zároveň jak se v Deweyho publikacích vyvíjelo chápání zkušenosti a zážitku. Nyní se pokusím shrnout, kde můžeme sledovat uplatnění Deweyho teorie zkušenostního učení. Deweyho myšlenky v oblasti zkušenostního učení byly nejvíce oceněny až po jeho smrti. Vzhledem k tomu, že pedocentrické myšlenky

²³⁹ Srov. PARKHURST, H. *Education on The Dalton plan*, s. 19–20.

ve výuce byly v té době přelomovou novinkou, zastánci tradičního pojetí výchovy, možná i z obavy ztráty své dominantní role v pedagogické oblasti, zahrnovali Deweyho neustálou kritikou. Kritika byla směřována především k přecenění aktivizace žáků, odmítnutí vedoucí role učitele a jeho práce s žáky, která je charakteristická celkovou nesystematičností a útržkovitostí. Deweyho vliv klesl převážně po druhé světové válce v souvislosti se společenskými změnami, které vedly k potřebě obsáhlejšího a preciznějšího vzdělávání tehdejší americké společnosti.²⁴⁰

Dnes můžeme sledovat uplatnění principů z Deweyho teorie zkušenostního učení například v zážitkové pedagogice. Zážitková pedagogika (také zážitkové vzdělávání nebo výchova zážitkem) je přístup ke vzdělání založený na schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivní emocí. Jde o učení z důsledků vlastního jednání, hledání netradičních řešení a společné překonávání úkolů a výzev. Předností zážitkového vzdělávání je rozvíjení tvůrčích postupů, aktivní jednání, lepší vytváření neformálních vztahů jedince ve skupině, a především intenzivní učení ze zážitků namísto pouhého shromažďování informací. Zážitková pedagogika pracuje se zážitkem jako prostředkem k ovlivňování klienta. Směr tohoto ovlivňování je určen pedagogickým cílem. Práce zážitkového pedagoga spočívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládá intenzivní prožívání, a následné pedagogické práci s těmito zážitky.²⁴¹

Jedním z hlavních zdrojů odborných příspěvků k zážitkové pedagogice je časopis *Gymnasion*. Zde se Deweyho teorií zkušenostního učení kromě Radima Šípa uvedeného výše zabývají i další pedagogové v souvislosti se zážitkovou pedagogikou, například Jan Neumann, Radka Cikánková, Emanuel Hurych a další.

Ze zahraničí je významným představitelem německý pedagog Kurt Hahn, jehož zážitková pedagogika je charakteristická „zážitkovou terapií“. Ta spočívá v pobytu v přírodě, v expedicích a jejich přípravách a následné reflexi prožitých okamžiků a vyvozením konkrétních závěrů pro členy expedice.²⁴²

V českém prostředí je významným subjektem pro zážitkovou pedagogiku Prázdninová škola Lipnice, která se snaží o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Dalším posláním je motivace a mobilizace odvahy a tvořivosti, které jsou nezbytné pro

²⁴⁰ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů. Dvacáté století*, s. 11–12.

²⁴¹ Srov. JIRÁSEK, I. *Teoretik*, s. 13.

²⁴² Srov. HAHN, K. *Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*, s. xix.

aktivní nabývání zkušeností. U účastníků se snaží vytvořit takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu.²⁴³

²⁴³ Srov. *Prázdninová škola Lipnice*. [online].

Seznam použitých zdrojů

- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů. Devatenácté století. sv. 2.* Praha: M. Cipro. 2002. ISBN 80-238-8003-9.
- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů. Dvacáté století. sv. 3.* Praha: M. Cipro. 2002. ISBN 80-238-8004-7.
- DAY, CH. *Duch a místo.* Brno: ERA. 2004. ISBN 80-86517-95-0.
- DEWEY, J. *Art as Experience.* New York: Penguin group, Inc. 1934. ISBN: 0-399-53197-1.
- DEWEY, J. *Democracy and Education. An Introduction to The Philosophy of Education.* New York: The Macmillan Company. 1916. ISBN nevedeno.
- DEWEY, J. *Experience & Education.* New York: Kappa Delta Pi, 1938. ISBN 0-684-83828-1.
- DEWEY, J. *Experience and Nature.* Chicago: Open Court Publishing Company. 1929. ISBN 0-87548-097-7.
- DEWEY, J. *How we think.* New York: D. C. Heath & CO., Publishers. 1910. ISBN nevedeno.
- DEWEY, J. *Human Nature and Conduct.* New York: Henry Holt and Company. 1922. ISBN nevedeno.
- DEWEY, J. *Reconstruction in Philosophy.* New York: Henry Holt and Company. 1920. ISBN nevedeno.
- DEWEY, J. *The Child and The Curriculum.* Chicago: The University of Chicago Press. 1902. IBSN nevedeno.
- DEWEY, J. *The School and Society.* 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press. 1915. ISBN nevedeno.
- HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 1996. ISBN 80-86039-10-2.
- HAHN, K. *Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator.* Rotterdam: Sense Publishers. 2011. ISBN 978-94-6091-469-0.
- JIRÁSEK, I. *Teoretník.* Gymnasion, 2004, roč. 1, č. 1, s. 13.

- MACKŮ, R. *Metody a principy výchovy zážitkem*. In: KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. s. 182. Praha: Portál. 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.
- MILL, S. J. *Utilitarismus*. Praha: Vyšehrad. 2011. ISBN 978-80-7429-140-1.
- PALMER, J. A. *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey*. Routledge. 2001. ISBN 978-0-415-23125-1.
- PARKHURST, H. *Education on The Dalton plan*. New York: E. P. Dutton & Company. 1922. ISBN neuvedeno.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- POPKEWITZ, S. T. *Inventing The Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: PALGRAVE MACMILLAN. 2005. ISBN 978-0-230-60514-5.
- PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. *O nás*. [online]. © 2018 [cit. 2018-01-01]. Dostupné na WWW:<psl.cz/o-nas>.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. Vyd. Praha: Portál. 2013. ISBN 978-80-262-4056-5.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4.
- ŠÍP, R. *John Dewey: Kontinuita zkušenosti*. Gymnasion, 2017, roč. 11, č. 2, s. 31–35.
- VIŠŇOVSKÝ, E. *Nové Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*. Bratislava: Slovenská akadémia vied. 2014. ISBN 978-80-224-1401-2.
- VIŠŇOVSKÝ, E. *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*. Bratislava: Slovenská akadémia vied. 2009. ISBN 978-80-224-1104-2.

Abstrakt

VOTAVA, P. *John Dewey: Experience and Education*. České Budějovice 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: John Dewey, zkušenost, činnostní učení, zkušenostní učení, zkušenostní výchova, pragmatická pedagogika.

Diplomová práce se zabývá pojmy zkušenost a zkušenostní učení v dílech Johna Deweyho. Cílem této práce je zjistit, jak John Dewey rozpracovává koncept zkušenostního učení. Práce je strukturována do šesti stěžejních kapitol. Každá kapitola odpovídá jedné publikaci Johna Deweyho, která je spojená s teorií zkušenostního učení. V první kapitole jsou analyzovány obecné myšlenky zkušenostního učení bez pedagogického zaměření z knihy *Experience and Nature*. Ve druhé kapitole je představena kniha *Art as Experience*, ve které Dewey zkoumá zkušenost ve vztahu k umění a estetice. Třetí kapitola je zaměřena na rozbor knihy *The Child and The Curriculum*, kde je zkoumán obsah edukace z hlediska zkušenostního učení. Čtvrtá kapitola se zabývá knihou *The School and Society*, ve které jsou patrné myšlenky zkušenostního učení z pohledu školy a společnosti. Pátá kapitola se věnuje publikaci *Democracy and Education*, kde John Dewey přemýšlí nad zkušenostním učním a jeho důsledky pro jedince v demokratické společnosti. Poslední kapitola rozebírá knihu *Experience and Education*, která shrnuje a doplňuje poznatky z předchozích publikací.

Abstract

John Dewey: Experience and Education

Key words: John Dewey, experience, learning by doing, experiential learning, experiential education, progressive education.

This thesis deals with terms like experience and experiential learning in publications by John Dewey. The aim of this thesis is to find out how John Dewey elaborates on the issues of experiential learning. The thesis consists of six chapters. Each chapter is focused on one Dewey's book related to experiential learning theory. In the first chapter, there are general thoughts of experiential learning from *Experience and Nature*. In the second chapter, *Art as Experience* is analysed, in which Dewey examines experience in connection to art and aesthetics. The third chapter presents an analysis of *The Child and The Curriculum*, focused on curriculum from the point of experimental learning. The fourth chapter is concerned with *The School and Society*, in which there are obvious thoughts of experiential learning from educational and social perspective. The fifth chapter is based on *Democracy and Education*, where John Dewey thinks about experiential learning and its consequences for an individual in democratic society. The last chapter analyses *Experience and Education*, which sums up and complements the previous publications.