

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

JOHN DEWEY: PEDAGOGICKÉ DÍLO

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Tereza Brožová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2011

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citovaných zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské 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.

14. listopadu 2010

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Petru Baumanovi za projevenou trpělivost, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	5
1 HISTORICKÝ KONTEXT	7
1.1 Společensko-politická situace v USA	7
1.2 Americké školství na přelomu 19. a 20. století.....	12
2 PEDAGOGICKÉ DÍLO JOHNA DEWEYHO.....	15
2.1 Sociální dimenze výchovy	15
2.2 Chicagská pokusná škola	17
2.3 Zkušenost a myšlení.....	20
3 MYŠLENÍ JOHNA DEWEYHO V KONTEXTU SOUČASNÝCH EDUKAČNÍCH TENDENCÍ.....	23
ZÁVĚR	31
Seznam zdrojů	
Seznam příloh	
Přílohy	

ÚVOD

*„Žít a nefilosofovat je jako mít zavřené oči a nikdy se je nepokusit otevřít.“
René Descartes*

Proč se zajímat o svět a proč se zajímat o lidi v něm? Proč pátrat po stopách, jež nám zanechali lidé dob minulých? A proč se zaměřit jen na některé z nich? Byli snad něčím výjimeční? Byli a jsou důležitější než jiní? A co John Dewey, byl snad on něčím tak zvláštní, že upoutal naši pozornost? Proč bychom se měli věnovat tomuto muži? Možná proto, že i on se zajímal o svět a o lidi.

Dewey se nezajímal o „armchair philosophy“, jak někdy Britové nazývají filosofii praktikovanou z pohodlí domácího křesla.¹ Snažil se o praktickou filosofii - filosofii, která by byla nástrojem praktického života namísto myšlenky v hlavě sofistického myslitele. To je to, co mě přivedlo k touze po poznání a porozumění jeho dílu, tedy praktičnost a zároveň aktuálnost jeho myšlenek. Dewey oplýval úžasnou schopností sledovat a porozumět dynamickým procesům uvnitř společnosti. Schopnost pružně reagovat na politicko-společenskou situaci mu umožnila činit radikální, avšak zároveň citlivé kroky k nápravě života americké společnosti. Nebál se experimentovat. Myslím, že to je tím tajemstvím, jež dělá z lidí velké filosofy, pedagogy a reformátory.

Myšlenky existují už dlouho a my už je dlouho známe, i když je neustále poznáváme a pokoušíme. Lidé myslí a produkují myšlenky. Je to přirozené, což svými slovy potvrzuje i René Descartes, který řekl: *„Co tedy jsem? Myslící bytost. Co to je? Bytost, která pochybuje, chápe, souhlasí, popírá, chce, nechce, také si představuje a pociťuje... A přesně vzato, není to nic jiného než myšlení.“*²

Myslím si, že velcí myslitelé, jako byl bezpochyby i John Dewey, však tyto myšlenky dokáží kombinovat takovým způsobem, že jsou aplikovatelné na soudobé

¹ Srov. MACHULA, T. *Přednáška předmětu Filozofická etika.*

² Cit. DESCARTES, R. *První zásada filozofie*, s. 124.

problémy. Nabourávají společenský stereotyp. Nedovolují nadvládu stagnace a úpadku. Neustále se snaží posouvat lidi někam dál, za hranice poznanych možností.

V souvislosti s touto úvahou mě samozřejmě napadá, zda by myšlenky, které měly na přelomu 19. a 20. století takový úspěch, mohly být využitelné i v dnešní době. Tak jako před sto lety, tak i dnes v návaznosti na rychlý dynamický vývoj společnosti pocítujeme potřebu změn v přístupu a cílech ve vzdělávání. Svým způsobem se nacházíme v podobné situaci. Je tedy i k problematice změny možné přistoupit obdobným způsobem a využít v českých školách poznatků, které nám přinesla americká zkušenost? To je otázka, na kterou bych se v rámci této práce chtěla zaměřit.

Cílem práce je seznámení se s Deweyho pedagogickým myšlením se záměrem vyhledat inspirativní momenty pro pedagogickou práci v podmínkách českého výchovně vzdělávacího systému.

Pro pochopení Deweyho myšlení a změn, které nastaly v rámci pedagogické praxe, je zapotřebí určité znalosti historického kontextu, v jakém k těmto změnám docházelo. Proto se v první části práce zaměřím na stručné objasnění složité společensko-politické situace, ve které John Dewey žil a zároveň se pokusím upozornit na některé myslitele, na které přímo či nepřímo navázal.

Druhou část bych chtěla věnovat myšlenkám Johna Deweyho a jejich pedagogickému působení. Považuji za důležité seznámit se s jeho základním dílem a nastítnit odpovědi na otázky, proč a jakým způsobem se snažil o vytvoření nových výchovných metod, jakým způsobem se utvářely jeho myšlenky a jaké dopady měla jeho práce na výchovu a společnost jako takovou.

V první a druhé části práce se bude jednat především o shromáždění, utřídění a interpretaci již existujících poznatků, jak z domácích, tak i zahraničních zdrojů, z primárních i sekundárních pramenů.

Ve třetí části se pak pokusím o teoretickou aplikaci získaných faktů v kontextu soudobé výchovy. Má snaha bude směřovat ke komparaci pragmatické pedagogiky s teoretickými východisky výchovných tendencí českého školství.

1 HISTORICKÝ KONTEXT

1.1 Společensko-politická situace v USA

Stav soudobé společnosti v nás evokuje otázky a myšlenky, které jsou reakcí na aktuální společensko-politickou situaci. Při hledání odpovědí se pak opíráme o myšlenky našich předchůdců, stejně jako se John Dewey inspiroval v myšlenkách Jean-Jacquesa Rousseaua, Friedricha Fröbela, Charlese Sanderse Peirce a dalších. Různé podmínky nás však vedou k modifikacím jejich myšlenek a závěrů tak, aby vyhovovaly i dnešním požadavkům.

Mám za to, že filozofa filozofem nedělá pouze hloubka jeho myšlenek a schopnost navázat na myšlenky jeho předchůdců, ale především schopnost jejich aplikace na aktuální společenské podmínky. Tedy i my se nejprve poohlédneme zpět a ve stručnosti se seznámíme se situací, jaká ve spojených státech panovala za života Johna Deweyho.

Přelom 19. a 20. století, doba, kdy vnikala pragmatická filosofie, je obdobím, které je někdy nazývané jako „Zlatý věk“.³ Je to doba, kdy Spojené státy americké procházely sérií velkých změn. Hnací silou se stal mohutný rozvoj průmyslu a obchodu, jehož představiteli se stali úspěšní podnikatelé, jako např. H. Ford, J. D. Rockefeller nebo A. Carnegie. Tito se pro svou podnikavost a vynalézavost, která napomáhala rozvoji amerického průmyslu a hospodářství, a schopnost získat ohromné bohatství stali ztělesněním takzvaného „amerického snu“. Lidé se stěhovali do měst, kam přijíždělo i množství přistěhovalců z Evropy a Asie, jež byli lákáni vidinou nového lepšího života. Usidlovali se ve městech na východním pobřeží, kde vznikala velká průmyslová centra. Od konce občanské války (1861-1865) do roku 1910 stoupl počet obyvatel přibližně o 60 milionů, tj. třikrát více, než zde bylo před válkou. Ve městech se tvořily slumy a ghetta, kde se kumulovaly sociální, společenské a ekonomické problémy.⁴

Důsledkem bylo postupné prohlubování propasti mezi politickými a ekonomickými zájmy. Vznikaly obrovské rozdíly v životní úrovni lidí. Pracovní síla méně úspěšných

³ Srov. VACARDA, P. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*, s. 7.

⁴ Srov. TINDALL, G. B., SHI, D. E. *Dějiny spojených států amerických*.

byla často chápána čistě jako síla rovná síle stroje. Pracovní podmínky byly otřesné. Průměrná pracovní doba se pohybovala okolo šedesáti hodin týdně.

Společenskou reakcí na vzniklou situaci byly četné stávky, které vedly k násilí. Příkladem může být např. irská skupina Molly Maguires, která užívala teroru k nápravě příkoří páchaného na Irech v pensylvánských uhelných dolech. Vznikaly dělnické odbory, které se snažily o nápravu pracovních podmínek.⁵

Ve stejné době britský biolog Charles Robert Darwin (1809-1882) publikoval knihu *On the origin of species by means of natural selection*, 1859 (O vzniku druhů přírodním výběrem), ve které se snažil dokázat zákony „přirozeného výběru“, díky nimž se z nižších forem živočichů vyvinuly dnešní formy, včetně člověka. Na tuto teorii roku 1871 navázal knihami *The origin of man and selection to sex* (Původ člověka a pohlavní výběr) a *The Descent of Man* (O původu člověka).⁶ Darwinovy teorie se staly jednou z nejvýznamnějších událostí vědy v oblasti biologie 19. století. Ačkoli tento pohled na vývoj organismů byl znám již dříve, vyvolal vlnu bouřlivých diskusí a, jak se dalo očekávat, i táhlé spory mezi vědou a církví.

I když se Darwinova teorie vztahovala pouze k biologickým jevům, někteří z ní vyčetli obecnější platnost. John Dewey toto hodnotí v knize *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*, 1910 (Darwinův vliv na filozofii a jiné eseje o současném myšlení). Odkazy darwinismu zasáhly mnohé z oblastí lidského působení, především literatury, pedagogiky, sociologie a politiky. To se ve značné míře projevilo v boji o legitimizaci násilných bojů mezi národy o „životní prostor“ a surovinové zdroje. Myšlenky sociálního darwinismu poprvé vyjádřil britský filosof a teoretik liberalismu Herbert Spencer v knize *Progress: It's Law and Cause*, o zákonu a příčině pokroku. V ní také vytvořil pojem „přežití nejschopnějšího“. Byl přesvědčen, že lidé procházejí obdobným systémem přirozeného výběru jako ostatní organismy, což zaručuje přežití jen těch nejlepších.⁷

Myšlenky Charlese Darwina a Herberta Spencera se rychle šířily v povědomí americké společnosti. Američané začali být orientováni na člověka jako na jednotlivce. Důraz kladli na individuální, svobodný rozvoj, jehož měřítkem úspěšnosti bylo společenské postavení a hodnota nabytého majetku. Všeobecná představa o předpokladech

⁵ Srov. Tamtéž.

⁶ Srov. KOMÁREK, *Kníže Biologů – fenomén Darwin*.

⁷ Srov. Tamtéž.

vedoucích k úspěchu byla položena na schopnostech a iniciativě každého jedince. Američané byli individualismem ovlivněni natolik, že se dostával až na rovinu mystické hodnoty. Význam státu byl odsunut do pozadí.⁸

Situace, za jaké vstupovala pragmatická filosofie na scénu, u některých filozofů mohla vzbuzovat názor, který Karel Čapek, s nadsázkou, charakterizoval slovy: „Říká se, že *pragmatismus je filozofií dolaru a zhanobením pravdy, názorem páchnoucím zemí, nízkým systémem, pro nějž je dolar nejvyšší, nejhodnotnější pravdou...*, *filozofií polobarbarské rasy anglosaské, filozofií inženýrů, obchodníků a burziánů...*, *nemocí vzešlou z touhy po originalitě...*, *novým jménem pro filozofický oportunismus, pro ponižujícího ducha sofistiky, filozofií, jež vystoupila z davu, kterým bychom měli pohrdat.*“⁹

Lester Frank Ward (1841-1913) v knize *Dynamická sociologie* (1883) poukázal na jeden opomenutý, avšak podstatný aspekt celé teorie sociálního darwinismu představované především Herbertem Spencerem a Williamem Summerem. Tímto aspektem byl lidský mozek. V tomto díle si můžeme přečíst, že na rozdíl od zvířat mají lidé rozum, díky němuž dokážou ovlivňovat a utvářet budoucnost. Zdůrazňoval, že v rámci evolučního procesu, jsou lidé schopní být jeho aktivními hybateli.

Lester Frank Ward tvrdil, že k úspěchu může vést nikoli konkurenční boj, ale pouze spolupráce. Vláda by pak mohla v celém procesu figurovat jako prostředník, jehož hlavními cíli bude: snížení chudoby, která brání duševnímu rozvoji a podpora vzdělanosti širokých vrstev obyvatelstva.

Myšlenky tradičního liberalismu dokázaly podpořit hospodářský rozvoj a zajistit Spojeným státům jedno z prvních míst na žebříčku hospodářských velmocí světa. Dlouhodobě se však ukázaly jako nevyhovující. Pokud nebylo možné zajistit rovnoměrné výchozí podmínky, neměli lidé rovnocennou příležitost k svobodnému rozvoji.¹⁰

John Dewey říká: „*Nazývám to pseudoliberalismem proto, že zkonstatěl a omezil svoje šlechetné ideje a aspirace. Dokonce, i když užívá stejných slov, ty znamenají něco jiné, když je vyslovuje menšina bojující proti represivním prostředkům, než když je*

⁸ Srov. TINDALL, G. B., SHI, D. E. *Dějiny spojených států amerických*.

⁹ Srov. ČAPEK, K. *Pragmatismus, čili filozofie praktického života*, s. 13.

¹⁰ Srov. TINDALL, G. B., SHI, D. E. *Dějiny spojených států amerických*.

*vyjadřuje skupina, která získala moc, a ideje, které byly zbraněmi v boji za emancipaci, užívá teď jako nástroje k udržení svého postavení a bohatství. Myšlenky, které byly kdysi prostředkem realizace sociální změny, nemají stejný význam, když se užívají jako prostředky k zabránění sociální změny.*¹¹

Řešení stávající situace nabízeli stoupenci sociálního liberalismu, mezi nimi i John Dewey, kteří se snažili o propojení myšlenek politické svobody a sociální rovnosti. Sociální liberalismus se snažil docílit rovnováhy mezi svobodou občana a právními zásahy státu tak, aby ekonomika sloužila lidem, a ne pouze několika úspěšným jednotlivcům. V posledním desetiletí 19. století se tak začalo vyvíjet hnutí, jehož cílem bylo obnovení životaschopnosti americké společnosti. Toho se jeho představitelé snaží dosáhnout především renovací správních institucí a obecnou vzdělaností a informovaností společnosti. Kritici ale namítají, že reformní snahy se orientují především na střední třídu dominantní americké kultury, díky čemuž dochází k selekci a ideologickému podmiňování kulturně, etnicky, jazykově nebo rasově odlišných společenských skupin.¹²

Spolu s progresivním hnutím se vyvíjel i pragmatismus a i on se snažil aktivně reagovat na nové životní podmínky americké společnosti. Ve svých počátcích vycházeli jeho zakladatelé z tradice americké kultury, využily otevřenosti amerických občanů vůči změnám a základ pro její funkčnost posadili na jeho praktické využitelnosti v každodenním životě. Na rozdíl od progresivního hnutí, bylo ambicemi pragmatistů vytvoření filosofie, která by byla blízká všem lidem.¹³

Prvním ze zakladatelů pragmatické filosofie byl Charles Sanders Peirce. V článku *Jak objasnit naše ideje* přichází se základní myšlenkou této filosofie, která se stala východiskem pro práci Johna Deweyho. Touto myšlenkou je přijetí vztahu mezi rozumovým poznáním a rozumovým záměrem, jež je předpokladem k myšlenkovému experimentu. V podstatě tak zadal předpoklad pro uznání důležitosti proměnlivosti principů poznání a jednání ve vztahu k aktuální situaci, na níž musí lidé inteligentně reagovat. Význam této myšlenky viděl v tom, že se člověk může na základě experimentu naučit odhadovat praktické důsledky svého jednání.¹⁴

¹¹ Srov. DEWEY, J. *Rekonštrukcia liberalizmu*.

¹² Srov. SOUČEK, V. *Progresivní a pragmatická pedagogika Johna Deweye a její vztah k současnosti*, s. 9-10.

¹³ Srov. VACARDA, P. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*, s. 15.

¹⁴ Srov. SLOUKOVÁ, D. *Filozofie na přelomu 19. a 20. století*, s. 7.

Peircovým následovníkem byl William James. Snažil se o vytvoření kritérií, podle kterých by se dala stanovit účelovost určité filosofické otázky. Ve své teorii rozšiřuje metody empirismu, přičemž se zaměřuje na předpověď budoucího. Člověk se na základě svých předchozích zkušeností stává schopným rozhodovat o svém následném jednání. Myšlení se stává konstruktivním nástrojem pro pozitivní ovlivňování budoucnosti.¹⁵ James měl nemalý vliv na Johna Deweyho, díky němuž se Dewey stal stoupencem funkcionalistické psychologie. Její představitelé se na rozdíl od strukturalistů, jejichž stoupencem byl i Johann Friedrich Herbart, zajímali o průběh činností a o cíle, jímž tyto činnosti měly sloužit. Zájem o proces a činnost jedince se později projevil především v Deweyho teorii výchovy.¹⁶

John Dewey se ve své koncepci snaží o rekonstrukci filosofie, kultury, politiky, pedagogiky i náboženství. Jeho pojetí filosofie začíná úvahou nad sociálními důsledky chování jednotlivce. Zamýšlí se nad danostmi, které jsou reprezentovány nerovností a nesvobodou, a uvědomuje si, že postavení demokracie založené na těchto zákonitostech není úplně stabilní. Zároveň však odmítá zakládat liberalismus na metafyzické doktríně nezcizitelných lidských práv, neboť jako pragmatik odmítá metafyzické pojetí skutečnosti. Jeho filosofie přestává být ideou v hlavách filozofů a nabývá statusu metody, která filosofy-občany dělá kompetentními k řešení aktuálních otázek. Snaží se o vytvoření metod, které by respektovaly kontinuální změny světa. Snaží se o rozvíjení sociální inteligence, kritického myšlení a pocitu sounáležitosti, díky nimž by se společnost mohla přímo účastnit na realizaci společných zájmů.¹⁷ V této souvislosti Dewey kritizoval pohled na společnost prostřednictvím spekulativní filosofie používající abstraktní pojmy: „*Sociální filosof, prodlévající v krajině svých pojmů, řeší problémy ukazováním, jaké jsou vztahy mezi ideami, místo toho, aby pomáhal lidem řešit problémy v konkrétnosti tím, že by jim dodával hypotézy k aplikaci a zkoušení v reformních projektech.*“¹⁸ Základem celé Deweyho filosofie se tak stává vztah mezi filosofií a životní praxí, ať už člověka jako jednotlivce, nebo člověka jako součásti určitého společenství. Lidé se stávají těmi, kdo vytváří obraz národní filosofie, a každý

¹⁵ Srov. DEWEY, J. *Rekonstrukce ve filozofii*, s. 166-184.

¹⁶ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 27-28.

¹⁷ Srov. HROCH, J. *K etickým a estetickým koncepcím soudobého amerického neopragmatismu*.

¹⁸ Cit. HROCH, J. *Neopragmatismus a hermeneutika*.

Američan je jeho hodnotným a aktivním článkem podílejícím se na společenském rozvoji. Tomu má napomáhat soudržnost a všeobecné sdílení sociálního prostoru.¹⁹

Důležitým prvkem tohoto procesu je zkušenost, na základě které je člověk schopný dělat správná rozhodnutí. Každá zkušenost, kterou si člověk projde, jej obohacuje o určitý druh poznání. Díky tomu získává lepší možnost adaptace na prostředí. Je to neustálý proces, ve kterém neustále provádí rekonstrukci svého vnímání reality, rozšiřuje si obzor poznání, čímž se posouvá směrem kupředu. Takto chápaná zkušenost nakonec splývá se životem. Osobní realita je tvořena souborem vlastních zkušeností. To, co jej přesahuje, se pro člověka stává jen abstraktní představou. Proto je také podle Johna Deweyho zkušenost důležitým nástrojem v oblasti výchovy a vzdělávání.²⁰

1.2 Americké školství na přelomu 19. a 20. století

Už v předchozí kapitole jsem uvedla, že průmyslová revoluce s sebou přinesla mnoho změn, v důsledku kterých vznikla ve Spojených státech společenská a ekonomická krize. Nebylo v silách kohokoli udržet vývoj situace v přijatelných mezích. Společnost naléhavě potřebovala reformu celého společensko-hospodářského systému.

Někteří, jako např. pragmatisté, viděli řešení především ve výchově. Věřili, že uschopnění lidí k řešení náročných životních situací je naučí orientovat se ve světě a stanou se tak samostatnými a zodpovědnými jedinci společnosti. Dewey dokonce ztotožňoval výchovu se společenským vývojem, když prohlašoval, že výchova je cílem sama o sobě a kromě sebe už žádný další cíl nemá. Výchova se měla stát účinným nástrojem pro stabilizaci náročné ekonomické a společenské situace. Pokud však měla dosáhnout stanovených cílů, musela k tomu být přímo zaměřena. To znamenalo kompletní rekonstrukci školství.²¹

Jak bylo řečeno výše, v poslední třetině 19. století došlo v USA k rychlé industrializaci společnosti, která byla do té doby převážně společností agrární. Lidé, kteří byli do té doby roztroušení po celé zemi, se začali soustřeďovat v nově vznikajících průmyslových centrech. To ve značné míře přispělo k dezintegraci

¹⁹ Srov. HROCH, J. *K etickým a estetickým koncepcím soudobého amerického neopragmatismu*.

²⁰ Srov. VACARDA, P. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*, s. 35-37.

²¹ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 13-15.

tradičních společenských institucí, především venkovské obce a rodiny. Ty byly až dosud zodpovědné za výchovu a společenskou kontrolu. Děti se obvykle učily pozorováním a přirozeným zapojením se do domácích činností. Pokud chodily do školy, obsah výuky byl přizpůsoben místním zájmům a potřebám. Když pak byly starší a chtěly se naučit řemeslu, zaučovaly se přímo u mistra. Ve velkých městech nebyl takovýto systém možný. Odpovědnost za výchovu se přesunula z rodiny a blízké společenské komunity na školu, která nebyla vybavena na tak velký přísun žactva a nebyla schopná dostát nárokům, které na ni byly kladeny.²² Další komplikací byl fakt, že až do konce 1. světové války (1918) nebyla ve spojených státech uzákoněna povinná školní docházka. Velká část dětí se vyučování vůbec neúčastnila. Tomu nepřispívala pouze nespokojenost obyvatelstva s úrovní a charakterem vzdělávání, ale především skutečnost, že mnohé z dětí se podílely na finančním zabezpečení svých rodin.

Jak tedy na přelomu století vypadalo vyučování? Až do 70. let, byl americký školský systém pod vlivem anglické pedagogické tradice, založené především na myšlenkách Johanna Henricha Pestalozziho a Friedricha Fröbela. Od 70. let se pak postupně začaly rozvíjet a prosazovat dva rozdílné pedagogické proudy.²³

Prvním, který nahradil předchozí „anglickou výchovu“, byl vzdělávací systém německého pedagoga Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841). Herbart ve své koncepci vycházel z poznatků filosofie a psychologie. Zamýšlel se nad systematickostí myšlení, z čehož usoudil, že i výuka by měla být nejspíš nějakým způsobem systematická. Základem této koncepce se stala tři hesla: vláda, vyučování a vedení. Nebyla to špatná myšlenka, avšak jeho následovníci ji dohnali do takové krajnosti, že se ve škole skoro „nedalo dýchat“. V procesu učení, je podle Herbarta hlavním aktérem učitel, který žákovi zprostředkovává veškeré vědění a působí na něj tak, aby jednal podle předem stanovených vzorců chování. Poznání a mravní výchova jsou zde ve velmi úzkém vztahu. Dítě se dostává do role pasivního příjemce zejména faktografických informací, které se učí z paměti reprodukovat. Vychovatel je pak v roli vynucené autority, která se za pomoci příkazů a zákazů, dozoru a trestů snaží o zajištění poslušnosti žáků během výuky.²⁴ Paulo Freire toto nazývá „bankovním vyučováním“,

²² Srov. Tamtéž, s. 13-15.

²³ Srov. Tamtéž, s. 20-22.

²⁴ Srov. CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*, s. 222-224.

kteřé snižuje rozvoj nezávislého reflektivního myšlení. Říká, že namísto toho, aby se žáci učili samostatně přemýšlet a rozhodovat, což je důležité pro autonomii každého jednotlivého člověka, snaží se jim škola předat co největší množství „suchých“ poznatků pro pozdější využití. Paulo Freire tvrdí, že takovýto způsob vzdělávání dělá lidi pasivními, nekritickými a nekreativními, čímž se stávají snadnou obětí manipulace.²⁵ A tak koncem století Herbartův ideál člověka již nestačil požadavkům doby. Společenský vývoj si žádal člověka, který by byl aktivní, podnikavý a samostatný.

Zároveň s herbartismem se v USA vyvíjelo hnutí progresivní výchovy, které mělo značný vliv na pozdější vznik pragmatické pedagogiky. „Otcem“ tohoto hnutí, jak jej nazval John Dewey, byl Francis Wayland Parker. Parker nevěřil úspěchu herbartovské pedagogiky, a snažil se proto o vytvoření vlastního výchovného systému. Ten byl ze značné části založen na myšlenkách Friedricha Fröbela. Ve své koncepci využil především vývojových odlišností dětí a jejich přirozených projevů a činností. Progresivisté se všeobecně stavěli proti formalismu, striktní disciplíně a pasivnímu učení, které bylo charakteristické pro herbartovskou pedagogiku tradiční školy. Progresivní hnutí ale nebylo jediné.

Na začátku 20. století se v USA i Evropě zvedla vůči herbartismu vlna kritiky. Začalo období, kdy řada myslitelů, které dnes označujeme za zakladatele alternativních škol, tvrdila, že bychom neměli mít za cíl pouhé předávání učiva a fungování školy jako takové, ale náš zájem by měl směřovat k samotnému dítěti. Cílem by neměla být škola, stát, nebo cokoli jiného, ale rozvoj konkrétního člověka. Obrat k pedocentrismu, kdy se žák dostává do centra dění, se tak stal základem reformní pedagogiky. John Dewey tento princip formuluje ve spisu *Škola a společnost*. V kapitole nazvané *The school and the life of the child* (Škola a život dítěte) píše: „*Je to změna, revoluce, ne nepodobná té, kterou provedl Koperník, když astronomické centrum přesunul ze Země na Slunce. V tomto případě se stává sluncem dítě, kolem něhož se točí prostředky výchovné metody; je středem, kolem něhož jsou organizovány.*“²⁶

²⁵ Srov. BLEAZBY, J. *Autonomy, democratic community and citizenship in philosophy for children*.

²⁶ Srov. DEWEY, J. *The school and society and The child and the curriculum*, s. 34.

2 PEDAGOGICKÉ DÍLO JOHNA DEWEYHO

„Klást nové otázky, nacházet nové problémy a přistupovat ke starým problémům z nového úhlu vyžaduje tvůrčí představivost a přináší opravdový pokrok.“

Albert Einstein

V této kapitole bych se chtěla zaměřit na některé myšlenky výchovné koncepce Johna Deweyho. Vybrala jsem ty, které považuji pro výchovu a společnost stěžejní a zároveň byly něčím nové.

2.1 Sociální dimenze výchovy

„Je-li běžný člověk schopen řídit svůj život, není důvod, aby neřídil společnost.“

John Dewey

Stejně jako například Burrhus Frederic Skinner, William Graham Summer nebo Jane Addams, kritizoval John Dewey soudobou společenskou situaci, především pak nerovné životní podmínky, absenci společného zájmu a individualistické pojetí člověka. A stejně tak se aktivně snažil o společenskou nápravu. Hledání konkrétních řešení ale vyvolávalo spoustu otázek: Co je pro společnost důležité? Co dělá společnost společností? Jaký je její význam? K čemu má směřovat? Jaké jsou její ideály? A co je potom důležité pro jednotlivého člověka?

Ve své knize *„Demokracie a výchova“* se John Dewey zamýšlí nad tím, zda je vůbec možné společnost chápat jako celek. Vždyť společnost (chápaná jako národ), je spousta dalších menších společností, které jsou rozděleny na další a další společnosti a ty zase na další a pak na další, až nakonec poslední lze rozdělit pouze na jednotlivé lidi, kteří jsou si podobní a na druhou stranu se od sebe velmi liší. Každý člověk je navíc součástí ne jedné, ale hned několika různých skupin – společenství s vlastním životem, hodnotami a cíli. A nakonec každý člověk funguje uprostřed všech těch společností jako jedinec, samostatná osoba se svými vlastními egoistickými

ideály. John Dewey říká, že namísto jednoty se jedná spíše o „hromadu společností“. I přes to ale neopouští myšlenku jednotné společnosti a snaží se o nalezení metod, které by mu pomohly dosáhnout její realizace. Základ našel v podpoře demokracie.²⁷

Co tím však myslel? Co pro Johna Deweyho znamená demokracie? Je to politické zřízení státu, forma vlády, hodnoty společnosti, sociální a morální idea, či ještě něco jiného? Nahlédneme-li do slovníku, zjistíme, že demokracie je mnohoznačný termín, jímž se zpravidla označuje politický princip založený na účasti lidu na řízení společnosti, podřízení se menšiny většině a uznání svobody a rovnosti občanů. Dozvíme se, že pro moderní chápání demokracie je rozhodující doba Velké francouzské revoluce (1780-1800). Od této doby jsou demokracií myšleny sociální a politické síly. Od 20. století pak můžeme uvažovat o jejích dvou rozdílných formách: demokracii liberální, která byla založená na myšlence trhu a osobní svobody, a marxistické, založené na socialismu a komunismu.²⁸ Dewey ale viděl v demokracii víc než jen formu vlády, víc než ochranu života, majetku. Říká, že demokracie je především způsob pospolitého života založený na společně sdílených zkušenostech. Není to pouhá idea, ale živá „věc“, fungující na morálních a intelektuálních ctnostech zúčastněných občanů. Demokracie pro něj znamená víru, že mnohem důležitější než výsledky je samotný proces a hodnota zkušenosti.²⁹

V souvislosti s touto úvahou John Dewey uvádí dvě hodnotící kritéria fungování společnosti: (1) Rozsah, neboli do jaké míry členové společnosti participují na vytváření společenských zájmů a (2) Volnost a vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými skupinami společnosti.³⁰

John Dewey si uvědomoval, že společnost nemůže fungovat, pakliže nebudou „správně fungovat“ její občané. Tím myslel, aby byli samostatní, zodpovědní za sebe i každého dalšího člověka a vzdělání, aby mohli fungovat jako kritici navrhovaných společenských hodnot. Říkal také, že s každou další generací přichází zároveň i nová společnost. Nová společnost znamená nové lidi, kteří budou zanedlouho těmi, kdo ji bude řídit. Proto zde měla hrát klíčovou roli výchova, která by vedla k rozvíjení osobní iniciativy a zároveň přizpůsobivosti. Ralph Waldo Emerson o tom říká,

²⁷ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 109 – 117.

²⁸ Srov. *Všeobecná encyklopedie*, s. 535.

²⁹ Srov. HILDEBRAND, D. L. *Dewey: A Beginner's Guides*.

³⁰ Srov. Tamtéž, s. 133-134.

že s každou novou generací se „rodí“ nová demokracie a vzdělání je její „porodní asistentkou“. Mezi demokracií a vzděláváním je reciproční vztah, protože demokracie sama je vzdělávacím principem, který umožňuje její růst.³¹

2.2 Chicagská pokusná škola

Jakým způsobem chtěl John Dewey dosáhnout společnosti, která by vykazovala hodnoty vysoké kvality, společnosti, která by zajišťovala svobodu, volnost a rozvoj celku i jednotlivci? Jak již bylo řečeno výše, Dewey viděl východiska ve výchově. Aby mohl ověřit své teorie v praxi, v lednu roku 1896 založil v Chicagu univerzitní elementární školu. O jejích výchovných záměrech a metodách vypovídá kniha *Škola a společnost*, 1899, která je přepisem tří přednášek Johna Deweyho, z dubna roku 1899.

Pokusnou školu z počátku navštěvovalo jen 15 dětí ve věku 6-9 let, avšak už po prvním roce počet dětí stoupl a škola rozšířila své výchovné působení a věnovala se dětem od 4 do 13 let. V posledním roce (1900) školu navštěvovalo celkem 120 dětí.

První rok, po založení pokusné školy, byly děti rozdělovány do heterogenních skupin, přibližně po 8-10 dětech. Tento systém si kladl za cíl vytvořit podmínky pro individuální práci s dítětem a vzájemnou podporu a spolupráci mezi žáky. Mladší děti se mohly inspirovat u svých starších kamarádů, kteří naopak přijímali za své mladší spolužáky určitou míru zodpovědnosti. Později, se stoupajícím počtem dětí, již nebyl tento systém nadále udržitelný. Děti byly rozdělovány dle svých schopností a zájmů. Ale protože jedním ze zájmů školy byla podpora sociálních styků, i nadále přetrvávala snaha o mísení žáků. To probíhalo v rámci některých předmětů a shromáždění.

Učební plány byly v pokusné škole sestavovány s ohledem na biologicko-psychologický vývoj člověka. Jednotlivá témata byla řazena tak, aby respektovala systém postupného zvyšování náročnosti. Řešení výchovných problémů a otázek škola nehledala pouhým teoretizováním, ale odpovědi se snažila dojít praktickým zkoumáním a prací. Kladla důraz na výchovu, která by byla součástí společenského života, politiky, kultury, víry, technologického vývoje, ekonomiky a dalších. Proto i prvním krokem

³¹ Srov. CAMPBELL, J. *Understanding John Dewey*, s. 213-214.

vedoucím k reformě tehdejšího školství bylo pozastavení se nad aktuálními otázkami společnosti.³²

V této souvislosti si John Dewey uvědomoval, že výchovu můžeme chápat retrospektivně a prospektivně, tedy že jí můžeme rozumět přizpůsobování budoucího minulému, nebo naopak využít minulé k rozvoji budoucího.³³ Dewey si zvolil druhou variantu. Chtěl, aby výchova byla silou, která bude zajišťovat společenskou soudržnost a napomáhat pokroku.

V tradičních školách konce 19. století bylo běžné, že měly přesně stanovený plán, jakých cílů, kdy a jakými prostředky jich má být dosaženo. V pokusné škole Johna Deweye neexistovalo nic, co by bylo pevně dané, bez jakékoli možnosti změny. Učební plán byl učiteli vytvářen, teprve v průběhu školního roku. Při jeho tvorbě vycházeli ze čtyř problémových otázek:³⁴

První otázkou bylo, jakým způsobem je možné propojit školní vzdělávání se skutečným životem. John Dewey se obecně stavěl proti dualismům, které nevycházely ze zkušenosti. V případě výchovy šlo o dualitu žáka a obsahu výchovy, školy a společnosti.³⁵ V pokusné škole, se proto snažili změnit motivaci dítěte, která spočívala ve snaze uspokojit učitelovy požadavky. Měli snahu, aby se učení stalo přirozeným, aby vycházelo ze zájmu a aktivity dítěte. To předpokládalo, že dítě bude mít zájem, a zájem vzniká na základě uvědomení si vztahu mezi učivem a životem. Žák si měl být vědom, že to, čemu se naučí ve vyučování, bude využitelné i mimo školní budovu.³⁶ Otázka tedy nabádá k tomu, aby bylo učení praktické, ať už ve smyslu činnosti nebo využitelnosti.

Jednou z osvědčených metod se stalo učení prací. Ve škole byly zřízeny dílny k práci se dřevem, vaření a tkaní a šití. Děti prostřednictvím práce získávaly praktickou zkušenost s činností, cvičily se v manuální zručnosti, organizaci práce, udržování pořádku, pílí a zároveň si osvojovaly teoretické znalosti, jež byly s touto činností spojeny.

³² Srov. DEWEY, J. *Škola a společnost*.

³³ Srov. DEWEY, J. *O pramenech výchovatelské vědy*, s. 77.

³⁴ Srov. DEWEY, J. *Škola a společnost*.

³⁵ Srov. VACARDA, P. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*, s. 28-29.

³⁶ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 212.

Pro přiblížení můžeme použít Deweyho oblíbený příklad z hodiny šití. Při výuce šití je možné vidět cíl této činnosti jako přípravu k přišívání knoflíků a záplat. Avšak v takovém případě by nemělo velký smysl, aby bylo upřednostňováno před jinými vzdělávacími aktivitami. John Dewey se ale na takovouto činnost díval z jiného úhlu. Šití, pro něj nebylo cílem samo o sobě, ale stalo se příležitostí k poznávání materiálu, jeho výroby, technologických postupů, mechanických principů, lidského rozvoje apod. Činnost se stávala nástrojem k teoretickému poznávání a spojovacím článkem se světem mimo zdi školní budovy.

Druhá otázka vede k zamyšlení nad obsahem učiva. Na rozdíl od tradičního vzdělávání, které bylo zaměřeno na formu a množství pasivně přijímaných poznatků, se John Dewey ptá: Co je třeba skutečně znát, respektive, co je užitečné znát?³⁷ Říká, že svět dítěte se točí okolo zájmů a činností osob jeho blízkého okolí, a proto rozumí i tomu, že než obecné zákony a fakta jsou dítěti bližší události odehrávající se přímo za jeho účasti a to nejlépe v prostředí rodiny a přátel. Tímto tvrzením se nesnaží ubrat na důležitosti tradičních předmětů jako je matematika, geografie, angličtina, biologie apod., ale snaží se na ně nazírat jako na soubor praktických, vývojově na sebe navazujících poznatků. Deweymu jde především o podstatu věcí, seznámení se s procesem jejich vývoje, který jim dává jejich finální podobu a nakonec jejich praktického významu pro život. Nejde o to naučit se co nejvíce, ale učit se tomu co je aktuální a zároveň blízké, tomu co vychází z iniciativy dítěte a je využitelné. Měřítkem hodnoty tedy není množství, ale kvalita učiva.³⁸

Třetí otázka se zaměřuje na metody, které by u dětí vzbudily zájem o „formální předměty“ John Dewey se snaží, aby potřeba tohoto typu poznání nevycházela pouze od učitele, ale především od samotného dítěte. Ono mělo být tím, kdo pocítuje potřebu této znalosti ve vztahu k ostatní denní činnosti.

Dewey ve své škole vytváří prostory pro naplnění této potřeby. Centrem informací se stává knihovna, kam si děti přinášejí své zkušenosti, problémy, otázky a nově nabytá fakta, jež získaly během předchozích činností. Díky praktické činnosti se děti setkávají s problémy, u nichž si uvědomují, že znalosti z „formálních předmětů“ by jim

³⁷ Srov. DEWEY, J. *Škola a společnost*.

³⁸ Srov. DEWEY, J. *The child and the curriculum*.

v mnohém usnadnili práci, otevřeli by se jim nové příležitosti a získávání a upevňování nových informací by se stalo mnohem systematictější a snazší.

Čtvrtá otázka pak přisuzuje důležitost individuálnímu přístupu, zájmu učitele o jednotlivé děti a rozvoji vzájemné spolupráce. Boří zkonstatělý návyk vytvářet z dětí anonymní dav, jemuž předkládáme informace bez vysvětlení jejich významu.³⁹

2.3 Zkušenost a myšlení

*„Je-li mysl jednou rozšířena novou myšlenkou,
nikdy už se nevrátí do svých původních rozměrů.“*

Oliver Wendel Holmes

John Dewey tvrdí, že pokud má výchova plnit své cíle, ať už pro jednotlivého žáka nebo cíle společenské, musí být založena na souboru životních zkušeností. Říká, že prožívání běžných zkušeností je přirozené a stejně tak se stává přirozeným i ve vyučování.⁴⁰ Na druhou stranu však zmiňuje, že zkušenost oprostěna od myšlení ztrácí svůj význam.⁴¹ Co to ale znamená? S pomocí článku Josefa Černého a Deweyho spisu *Demokracie a výchova*, se pokusím o vysvětlení.

První otázkou, kterou si zde Černý klade, je: Kde ve výchově začíná osobní zkušenost jedince? Říká, že jí bude nejspíš náhodné sdílení zkušeností, kterými si prošel někdo další (rodiče, vychovatel, společnost). Podle Černého se rodíme do společnosti, která nám už od útlého věku předává své hodnoty a tradice, po staletí shromažďované znalosti, učí nás dovednostem. Snaží se uchovávat a zajistit neustálé předávání společného vědění, cítění a snažení, které pak tvoří lidského „ducha“. Duchem myslí cítění každého z nás, které dohromady vytváří cítění obecné. Noví lidé jsou formováni tak, aby mohli nastoupit na místo těch, kteří odcházejí. Hlavním cílem je zde zachování společnosti.⁴²

Avšak například Anatol France naproti tomu tvrdí, že zkušenost je nepřenosná.

³⁹ Srov. DEWEY, J. *Škola a společnost*.

⁴⁰ Srov. SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*, s. 17.

⁴¹ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 196.

⁴² Srov. ČERNÝ, J. *Sociální duch a výchova*.

Kde se tedy skrývá zkušenost člověka? Zkušenost, kterou jsem zde zatím popsala, je pouze jakousi formou zprostředkované zkušenosti. Není to skutečná zkušenost, kterou by nějaký člověk skutečně zakusil. Je to něco, co tu není pro člověka. Zkušenost, kterou měl na mysli John Dewey, by měla být individuálním prožitkem, plným uvědoměním, její reflexí a poučením pro zkušenosti budoucí. Měla by být zkušeností, která by byla přínosná nejen pro společnost, ale měla by sloužit rozvoji a uspokojení určitého jednotlivého člověka. John Dewey říká, že zkušenost znamená změnu. Ne však změnu samu o sobě, ale změnu, kterou si uvědomujeme a spojíme s vykonanou činností. Myslel změnu, která se uskutečňuje v nás samých. Zkušenost je ono uvědomění vztahu mezi příčinou a následkem, tedy učení prostřednictvím zkušeností je spojováním předchozí skutečnosti s aktuální situací a racionálním vyvozováním budoucích následků. Dewey o tomto procesu říká, že je to vlastně takový pokus, hra se světem, díky které poznáváme to, co je.

Z tohoto pro výchovu vyplývají dva důležité poznatky:

1. Zkušenost je nejprve děj činně-trpný.
2. Hodnota zkušenosti spočívá v porozumění vztahů, ke kterým skutečnost vede.⁴³

Pokud žák jen tiše a v klidu čte slova moudrých knih a napíná uši, aby zachytil slova učitele, nedochází u něj k aktivnímu zapojení do procesu učení. Dewey říká, že smysly, zejména pak sluch a zrak musí být aktivní, aby si žák mohl uvědomit a zapamatovat, co se mu kniha, mapa nebo učitel snaží sdělit.

Uvědomování si významu přijímané informace přikládá Dewey velký význam. Zastává názor, že standardní mechanické učení a reprodukce neposkytuje člověku porozumění věci a zároveň otupuje jeho schopnost myslet. Na základě mechanického učení sice člověk danou věc poznává a umí ji správně pojmenovat, ale nezná její význam. Jenže poznání významu je předpokladem k pokroku. Je-li naším zájmem rozvoj, musíme nejprve pochopit význam skutečností. To je jeden z důvodů, proč jsou pro nás zkušenosti tak důležité.

John Dewey říká: *„Po stránce intelektuální odloučení „ducha“ od přímého zaměstnání s věcmi klade důraz na věci, ubírá však závažnosti vztahům neboli*

⁴³ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 189-190.

spojením... Lidé se domnívají, že duch vnímá věci samy o sobě bez jejich spojitosti, že si vytváří jejich pojmy osamoceně, bez jejich souvislosti s tím, co předchází nebo co následuje.“ Přitom, když si představujeme určitý pojem, jako například povoz, nevidíme jenom věc, ale zároveň vnímáme i její jednotlivé součásti, význam a prostředí, ve kterém se nachází. Možná si představíme i vozku a zvířata, která jej táhnou, představíme si věci, které jsou na voze naloženy i pocity, které máme při vykonávané činnosti. Řekneme-li vůz, neznamená to pro nás jen věc nebo slovo. John Dewey zastává názor, že kdybychom skutečně uvažovali pouze v pojmech bez souvislostí s dalšími pojmy, nebylo by to jen omezené, ale vedlo by to i k degradaci a úpadku lidského myšlení. Proto se John Dewey snaží o opak. Snaží se mysl udržet neustále ve střehu. Snaží se ji rozvíjet a využít jejího potenciálu. Vlastně je to logické. Myšlení a zkušenost jsou nerozlučitelné. Pokud se Dewey snaží postavit základ výchovy na prožívání zkušeností, musí zároveň pracovat i na rozvíjení myšlení. Protože, jak už bylo řečeno, zkušenosti bez myšlení jsou bezvýznamné.⁴⁴

Avšak myšlení má i jiné úlohy. Pokud lidé myslí, přejímají tím zároveň i zodpovědnost za budoucí následky svých činů a přejímají zodpovědnost za stav budoucího světa. To znamená, že pokud lidé přemýšlejí, dávají tím zároveň najevo svůj zájem o věc a výsledek průběhu událostí. Myšlení tedy vyžaduje přímou angažovanost myslícího. John Dewey tvrdí, že pokud je někdo lhostejný k výsledku, nemyslí. Ale jde to snad, aby lidé vůbec nemysleli? Jak by potom vypadal svět? Proto také říká, že když už myslíme, měli bychom myslet kvalitně. Měli bychom myšlení podporovat, aby si lidé zvykli přemýšlet a nadále tento zvyk rozvíjeli. Vždyť myšlení, zvědavé nahlížení do věcí, a zkušenost jsou tím, co vytváří naši představu o světě. Podle Deweyho můžeme o tom, co je za hranicí zkušenosti, pouze spekulovat. Díky myšlení můžeme poznávat a vědět, což je důležité pro naše myšlení. A myšlení je pro nás důležité, protože žijeme v neustáleném světě a musíme být schopní reagovat na stále nové situace.⁴⁵

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 192-195.

⁴⁵ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 198-211.

3 MYŠLENÍ JOHNA DEWEYHO V KONTEXTU SOUČASNÝCH EDUKAČNÍCH TENDENCÍ

„Škola je taková, jaká je společnost.“

Člověk, společnost a vzdělávání

Už v předchozích kapitolách jsem psala o vzájemném vztahu společnosti a výchovy. Zmínila jsem, že výchovné cíle se mění v závislosti na aktuálních společenských zájmech tak, aby vyhovovaly obecným cílům, ale naopak, že i výchova spoluutváří společenský vývoj. Při tvorbě nových výchovně-vzdělávacích koncepcí se ptáme, čemu má výchova sloužit. Neustále zvažujeme, kam má výchova směřovat a co má podporovat. Má se zaměřit spíše na jednotlivce nebo na společnost, přiklonit se na stranu samostatnosti nebo závislosti, soukromého nebo veřejného, autonomie nebo autority, aktivního nebo pasivního, rozvoje nebo stagnace, minulosti nebo budoucnosti? I John Dewey si kladl podobné otázky. Své snahy směřoval nejprve k člověku, jemuž se snažil poskytnout podmínky pro osamostatnění a osobní rozvoj, avšak vzápětí jeho kroky směřovaly k utváření prosperující společnosti založené na demokratických ideálech. Následující část práce se tedy zamýšlí nad tím, kde se ve výchově nachází rovnováha mezi individualitou a intersubjektivitou, případně jaké důsledky by mohlo mít přiklonění se k jedné či druhé straně.

Idea samostatnosti a občanství je často spojována s představou protikladu mezi individualismem a společenskou závislostí. Tradiční vzdělávání 19. století nedovolovalo samostatné myšlení žáků a bránilo samostatnému rozvoji, protože děti byly dle tohoto pojetí závislé a výchova je měla teprve na budoucí samostatnost a občanství připravit.⁴⁶

Individualistický ideál autonomie člověka je charakteristický soběstačností a nezávislostí, tedy jeho svobodou nepodléhající vlivu ostatních. Jako protiklad k autonomii je stavěna závislost, intersubjektivita a komunita. Zatímco soběstačnost

⁴⁶ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 92-93.

a nezávislost jsou viděny jako ctnosti, tak závislost a přináležení k nějaké skupině jsou chápány jako projevy slabosti. Daniel Patrick Moynihan o závislosti tvrdí, že se jedná o nekompletní stádium života, které je normální u dítěte, ale abnormální u dospělého, tedy že závislost je jakousi abnormalitou, vadou charakteru, nebo dokonce psychickou poruchou.⁴⁷

Zvážíme-li fakt, že lidské prostředí je společenské, pak dualismus individualismu a společnosti se nám může jevit jako problém. Navíc, ve své podstatě člověk společnost vyhledává. Není předurčen k tomu, aby žil osamoceně, a proto i přes veškerou touhu po samostatnosti je obvykle ochotný vzdát se části sebe sama, aby mohl být její součástí. Skutečnost, že jako lidé sdílíme s ostatními lidmi společný prostor, od nás vyžaduje určitou míru přizpůsobivosti a kooperativního jednání vedoucího k obecnému prospěchu. Pokud by byli lidé ze své podstaty soběstační, nezávislí a oddělení od ostatních, neměli by motivaci jednat pro obecné dobro, které je podmínkou společného soužití. John Dewey o tom říká: „*Když lidé jednají, tak jak jednají ve společném světě, teorie nezávislých a izolovaných myslí se stává problémem.*“ Říká, že pokud máme myšlenky, pocity a touhy, které s ostatními nemají vůbec nic společného, jak mohou být činy z nich vzešlé kontrolovány z hlediska veřejného zájmu? Je to obzvlášť problematické, když si uvědomíme, že soběstačnost a nezávislost jsou obvykle ztotožňovány s materiálním bohatstvím.⁴⁸

Za posledních třicet let prošla i naše společnost obdobným procesem. Žijeme ve světě konzumu, který je „*individualizovaný, intimizovaný a psychologizovaný*“. Zájem člověka se obrátil k němu samotnému. Jeho snažení je směřováno k zisku „věcí“, které jemu osobně přinášejí pocit uspokojení.⁴⁹

John Dewey se domnívá, že výsledkem individualistické společnosti je podpora lidské chamtivosti a soutěživosti. Tyto vlastnosti se pak stávají motivací k přispívání obecnému dobru. Bez nich by lidé ztratili zájem. Díky tomuto pochopení je individualismus spojován se smluvním pojetím společnosti, kde se jedinci vzdávají části své svobody výměnou za ochranu ve formě občanských práv, které zabezpečují ostatní. Takovýto systém navádí k domněnku, že člověk má jen negativní povinnost neobtěžovat ostatní, což vylučuje altruistické jednání.

⁴⁷ Srov. BLEAZBY, J. *Autonomy, democratic community and citizenship in philosophy for children.*

⁴⁸ Srov. Tamtéž.

⁴⁹ Srov. KELLER, J. *Před půlnocí.*

V edukační praxi je individualismus chápán vícero způsoby. Jedním z nich, je teorie odepírající dětem jejich autonomii, protože děti jsou údajně nesamostatné a závislé. Například Jean Piaget uvádí, že k autonomii je potřeba racionality a objektivního a abstraktního uvažování, které se rozvíjí až v době puberty. Z toho vyplývá, že děti jsou do určitého věku v podstatě neschopné být autonomními jedinci. Takovéto pojetí vede ke vzdělávání, které Thomas Humphrey Marshall charakterizuje slovy: *„Právo na vzdělání je základní společenské právo občanství, protože cílem vzdělání během dětství, je tvarovat budoucího dospělého. V podstatě by vzdělání nemělo být bráno jako právo dítěte, ale jako právo dospělého být vzdělán. Dítě se dostává do pozice, ve které vyčkává a připravuje se, než nadejde jeho čas. Je občanem budoucnosti. Takovýto ideál vzdělávání u žáků vyvolává pocit marnosti. Škola se pro ně stává bezvýznamnou, obtížnou a nudnou.“*⁵⁰

Naopak vzdělávání podporující autonomii člověka by mělo žákům zajistit podmínky pro její rozvoj. John Caldwell Holt k tomu uvádí, že mladí lidé, by měli mít právo řídit a směřovat své vlastní učení. Měli by mít možnost rozhodovat se, proč, kdy, co, jak, jak moc, jak rychle, s jakou pomocí a kde se chtějí učit.⁵¹

John Dewey vidí podporu autonomizace člověka v rozvoji jeho myšlení. Avšak zároveň, stejně jako například Lev Semjonovič Vygotskij, říká, že pokud má člověk myslet sám za sebe, musí být nejprve součástí určitého společenství (komunity). Říká, že myšlení je vlastně internalizací společenských procesů. Pouze otevřené, pluralitní a hledající společenství může provokovat reflektivní myšlení, samostatnost a osobní růst. Taková společenství, která jsou ve vzájemné interakci, pak tvoří to, co John Dewey nazývá demokracií. Jennifer Bleazby jako příklad takového společenství uvádí hledající společenství programu „Filosofie pro děti“. Tento program odmítá individuální a společenský dualismus, a proto je schopný poskytnout podmínky pro rozvoj přemýšlivých, angažovaných, rozumných a samostatných jedinců, kteří by si zároveň uvědomovali vzájemnou propojenost a závislost na ostatních.⁵² John Dewey v podstatě hledá možnosti, jak ve své vzdělávací koncepci dosáhnout rovnováhy mezi soukromými a veřejnými zájmy. Snaží se o vytvoření otevřené, demokratické, participativní a

⁵⁰ Srov. BLEAZBY, J. *Autonomy, democratic community and citizenship in philosophy for children.*

⁵¹ Srov. HOLT, J. C. *Instead of education: ways to help people do things better.*

⁵² Srov. BLEAZBY, J. *Autonomy, democratic community and citizenship in philosophy for children.*

vědecky orientované společnosti, ve své podstatě obdobné společnosti k jaké se snaží přiblížit i současná Evropa.

Nicméně ani Deweyho pojetí nebylo zcela ideální. Jeho ideologie participativní demokracie do značné míry opomíjela problematiku vztahu mezi veřejností a jejími činiteli. Demokracie není sama o sobě schopná vytvořit společnost angažovaných, informovaných, morálně vyspělých a metodicky uvažujících občanů a zajistit jejich vzájemnou spolupráci a názorovou shodu. Proto se toho snaží docílit výchovou. V důsledku tohoto chápání role vzdělávacího systému dochází k mísení politicko-správních a výchovných funkcí. Škola má sloužit k vytvoření a upevnění žádaných hodnot a postojů člověka, a to tak, že se stává svobodným jen do té míry, pokud jeho názory a jednání odpovídají představám společného cíle.

Dalším úskalím se pak stala Deweyho tendence připisovat racionálnímu (tj. vědeckému) myšlení etické hodnoty, což může být podle Součka poněkud naivní, když je potřeba přiznat etičnost pouze některým z nich.⁵³ Není reálně možné, aby veškeré rozumově odůvodnitelné činy byly považovány za eticky správné.

Ideová dimenze vzdělávání aneb svět paradoxů

*Politika vzdělávání je „mistryní převleků a tváří“,
která svou skutečnou tvář drží v utajení.*

Otázky této části práce zní: Jaká je představa o potřebách a významu vzdělávání lidí? Čemu má výchova sloužit? Kam má směřovat své cíle? Nejspíš bychom se shodli, že cílem edukačního procesu je dosažení *určitých* znalostí, dovedností, postojů a hodnot, a to jak ve vztahu k vlastní individuální seberealizaci, tak i k rozvoji ve vztahu ke společenským zájmům. Ale co v této větě znamená „*určitých*“? V přímé souvislosti s veškerým společenským vývojem dochází k množství změn, na základě kterých dochází také k inovaci pedagogických pohledů. Můžeme tedy říct, že určitost cílů se mění v závislosti na požadavcích soudobé společnosti. Budu se zabývat těmi, které

⁵³ Srov. SOUČEK, V. *Může se škola podílet na utváření nového sociálního řádu? Progressivismus .Deweyho pedagogického myšlení*, s. 11-17.

jsou pro tuto práci relevantní, tedy obecnými cíli pragmatiké pedagogiky Johna Deweyho a cíli, které vychází ze současného Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice.

V souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie a dynamickým vývojem společnosti byla v roce 2005 zahájena školská reforma, jež spočívala především ve změně cílů a obsahu vzdělávání.⁵⁴ Jak ale upozorňuje Jan Průcha, každá z reforem vzdělávání je zároveň také součástí reformy ekonomicko-sociální.⁵⁵ A tak i směr, kterým se školská reforma odebrala, z nemalé části ovlivnil dokument *Integrované směry pro růst a zaměstnanost* z roku 2005, který nabádá k zajištění prosperity společnosti, tedy jejího socioekonomického růstu, konkurenceschopnosti a sociální soudržnosti v rámci Evropské unie. Základem pro budoucí vývoj se stal vzdělávací trojúhelník obsahující vzdělávání, výzkum a vývoj a inovaci.⁵⁶

Zkusíme-li nahlédnout do dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zjistíme, že současné vzdělávací cíle České republiky jsou stanoveny takto: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*“⁵⁷

Z první části tohoto krátkého odstavce můžeme nabýt dojmu, že je věnován především jedinci, avšak o několik řádků níže zjistíme, že tomu tak úplně není. Slova *uplatňovat v rozhodování o své životní dráze a profesním uplatnění* jasně poukazují na skutečný vzdělávací záměr. Nejedná se o rozvoj jedince pro něho samotného, ale rozvoj jedince jako ekonomické hodnoty. Tento záměr potvrzuje i *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*, která uvádí: „*Hlavním cílem vzdělávání se stává rozvoj životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové – umět se učit,*

⁵⁴ Srov. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*, s. 22.

⁵⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, s. 571.

⁵⁶ Srov. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, s. 10.

⁵⁷ Cit. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/10*, s. 86.

komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou široce využitelné, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd.“ I hodnocení současných tendencí Jarmily Skalkové uvádí, že dnešní vzdělávání se snaží o všeobecné vzdělání člověka tak, aby mu umožnilo aktivní zapojení do pracovního procesu. Namísto úzké kvalifikace vzdělávání směřuje k přípravě na nejistý pracovní trh. Člověk musí být v důsledku výchovy schopen pružně reagovat na změny pracovních požadavků, musí mít dobrý základ pro budoucí kvalifikaci a rekvalifikaci člověka.⁵⁸

Někteří lidé tvrdí, že zároveň s rozvojem ekonomiky a moderních technologií stoupá životní úroveň obyvatelstva a spolu s ní i spokojenost lidí, avšak skutečnost dokazuje opak. Díky civilizovanému světu a mnohým technickým vymoženostem může být, a snad i je, náš život snazší, avšak ne šťastnější. Jenže lidé chtějí být šťastní. Je tedy nastavení dnešních výchovných cílů skutečně takové, jaké je chceme mít? Odpovídají tomu, čeho chceme výchovou dosáhnout?

Václav Souček v této souvislosti upozorňuje ještě na jeden neopomenutelný trend, jímž je komodifikace vzdělávání a vliv reklamy. Říká, že tyto změny v hospodářsko-ekonomickém, kulturním a duševním pojetí vzdělávání vedou k porušení lidské identity. Ta poté podléhá komerčním vlivům a stává se stejně jako všechno ostatní pouhým směnitelným zbožím. Souček vyjadřuje názor, že působení organizací jako OECD (Organisation for economic co-operation and development), IMF (International Monetary fund) nebo Světové banky v oblasti vzdělávání by nemělo být samozřejmostí a do čistě ekonomického pohledu by měl být vložen i humanitní prvek společnosti.⁵⁹ Souček v podstatě upozorňuje na nebezpečí, které vzniká obecným přeceňováním materiálních hodnot a odepíráním významu hodnotám duchovním.

John Dewey měl podobné tendence, jako máme dnes my. Stejně tak jako my se snažil využít výchovy jako nástroje ke stabilizaci společenských problémů, udržení demokracie a rozvoji technologicko-ekonomického pokroku země. V jeho době se však jednalo o převratnou myšlenku a na rozdíl od nás neopomíjel důležitost samotného člověka a jeho lidskosti. Hledal možnosti, které by dokázaly obsáhnout oba dva zájmy,

⁵⁸ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 54-55, 114.

⁵⁹ Srov. SOUČEK, V. *Progresivní a pragmatičká pedagogika Johna Deweye a její vztah k současnosti*, s. 4.

společenský i individuální. Dewey říká, že „*společnost musí mít výchovu, která všem jejím členům vštěpuje osobní zájem o společenské vztahy a vliv; a dále takové zvyklosti ducha, které zajišťují společenské změny, aniž přitom ruší pořádek.*“⁶⁰ V Deweyho pojetí společnosti je člověk její integrovanou součástí. Je si vědom své skutečnosti, sounáležitosti s komunitou a odpovědnosti vůči sobě, ostatním i světu.

Dnešní lidé postrádají integritu. Avšak integrita je důležitá pro objektivní přístup k chápání společnosti. Kvalitu doháníme kvantitou. „Kvantifikujeme“ všechno, dokonce i čas a stáváme se „štvanci vlastního života.“ Žítí se stává pouhým přežíváním. Zároveň s integritou ztrácíme i moc nad svým životem. S mocí pak přicházíme o svou odpovědnost a zájem. Život je nejistý. Člověk pocítuje strach, stává se manipulovatelným a nakonec ztrácí i lásku. Ztráta integrity, pocitu, že někam patřím a lásky bere lidem možnost být sami sebou. Jako lidé jsme předurčení k společenskému životu, jsme na něm závislí, avšak zároveň se potřebujeme společenskému životu nejprve naučit. To je důvod, proč je společenská výchova tak nepostradatelná. John Dewey to věděl a my to víme také, ale na rozdíl od Deweyho, jsme na ni ve svém „poblouznění“ pokrokem poněkud pozapomněli.

Jaké je využití problémové metody?

John Dewey si kladl gnoseologickou otázku, prostřednictvím které se snažil dospět k porozumění vztahů mezi tím, jak člověk vnímá a chápe svět a jeho přirozenou tendencí k společnému sdílení. Získané poznatky a Deweyho vlastní pochopení se stalo základem pro vytváření nových postupů výchovy. Jeho pojetí vzdělání a výchovy bylo snahou o rozvoj dovedností poznávat, kritického zvažování skutečností a uvážlivé aplikace získaných poznatků v praxi. Poznávání, zkoumání a ověřování se mělo stát součástí každodenního života každého jednotlivého člověka. Vychovatel se zde dostával do role zprostředkovatele situací, jež by žáka vybízely k aktivnímu přemýšlení a rekonstrukci své vlastní zkušenosti, kterou by pak byl schopen využít v dalším vzdělávání i v životě.⁶¹ John Dewey přikládal procesu poznávání opravdu velký význam.

⁶⁰ Cit. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 134.

⁶¹ Srov. SOUČEK, V. *Může se škola podílet na utváření nového sociálního řádu? Progresivismus Deweyho pedagogického myšlení*, s. 6-8.

Miroslav Cipro dokonce tvrdí, že jej Dewey přečeňoval do té míry, až se u poznávaného objektu vytrácela jeho reálnost a vlastní důležitost. Pojmy, teorie a poznávání se pro něj staly pouhým nástrojem k řešení problémových situací. Dewey odmítal vnější cíle výchovy, která se pro něj stala cílem sama o sobě. Tuto tezi potvrzují i jeho slova: „*Ježto vzrůst je projev života, výchova úplně splývá se vzrůstem; nemá jiného cíle mimo sebe.*“ Cipro říká, že Deweyho pragmatismus je v podstatě subjektivně idealistickou filozofií, která v důsledku odmítání intelektualismu přecenila výchovnou praxi. Avšak v aktivní činnosti dítěte Dewey viděl záruku jeho zájmu a toho, že se bude skutečně učit. Ne nadarmo se jeho proklamovaným heslem stalo „*Learning by doing*“, tedy učení činností.⁶²

Metoda neustálé rekonstrukce je aktuální i dnes. Například Basil Bernstein se ve své práci zabývá principem rekontextualizace sociálních jevů, tedy proměnami sociálních podmínek a jejich vlivu na výchovné tendence společnosti. Ptá se na sílu mocenského vlivu, který vychází ze zájmů investorů, státu nebo trhu. V této souvislosti vyjadřuje Václav Souček myšlenku, aby byli žáci v rámci školní výchovy vedeni k promýšlení společenských skutečností a rozvíjeli schopnost prohlédnout pod povrch profesně uhlazeného diskurzu.⁶³ Chce docílit toho, aby lidé věci kriticky promýšleli a byli schopní patřičně reagovat na negativní tendence společnosti.

V dnešní pedagogice má problémová metoda, zkušenostní učení i myšlenkové operace, které tvoří základ Deweyho pedagogiky své neopomenutelné místo. Avšak kdyby byly užívány odděleně od ostatních možných způsobů vyučování, bylo by to zbytečně omezené. Výzkumy ukazují, že dobrý pedagog je znalý širokého spektra výukových metod, které dokáže s citem a odkazem na užitečnost v průběhu výuky pohotově střídat. V dnešní škole mají učitelé volnost ve výběru a aplikaci výukové metody. Bylo by tedy škoda, když by nevyužili možností, které přineslo progresivní hnutí Johna Deweyho.

⁶² Srov. CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*, s. 285, 288-289.

⁶³ Srov. SOUČEK, V. *Může se škola podílet na utváření nového sociálního řádu? Progresivismus Deweyho pedagogického myšlení*, s. 6-8.

ZÁVĚR

V úvodu jsem se několika slovy zmínila o velkých filosofech – o lidech a jejich myšlenkách. Psala jsem, že myšlení je nám blízké a přirozené, avšak v 19. století bylo filosofování – přemýšlení o světě doménou filosofů. Ti však často opomíjeli praktické využití svých myšlenek. Jejich myšlenkové operace se pohybovaly na rovině teoretického zvažování, které bylo odděleno od skutečného světa. Byli nositeli tezí, které ne vždy připouštěly nová řešení životních otázek. U Johna Deweyho tomu bylo naopak. Základem pro jeho koncepci pragmatické filosofie a pedagogiky se stal předpoklad, že pravdivé skutečnosti vycházejí z promýšlení zkušeností, které je přirozenou vlastností každého jednotlivého člověka. Věřil, že člověk na základě poučení ze svých zkušeností může utvářet společné prosperující společenství.⁶⁴ Jeho pohled mne zaujal. Proto jsem se rozhodla pro bližší prozkoumání jeho myšlenek, jimiž významně ovlivnil nejen filosofické, sociální a pedagogické myšlení počátku 20. století, ale vůbec způsob myšlení „obyčejných“ lidí v jejich každodenním životě. Chtěla jsem poznat myšlenky, které byly a jsou tak silné a nesou v sobě tak úžasný potenciál, že jejich dopad je znatelný ještě dnes. A nejen to, jsou stále aktuálními a zájem o ně stoupá.

Zjistila jsem, že John Dewey byl z počátku filosofem, jehož dílo se stalo jakousi nabídkou či možností, jak filosofii uchopit, uvědomit si jaké skrývá možnosti, jaká je její společenská role a jak tuto roli uskutečňuje. Studium jeho díla nám poskytuje mnohé podněty k tomu, abychom se na filosofii dívali v jejím celkovém kontextu. Říká nám, že je nezbytné udělat krok zpět, abychom jí porozuměli, ale zároveň upozorňuje, že nesmíme zůstat stát na místě. Musíme vykročit vstříc společnému životu.⁶⁵ Filosofie se v Deweyho pojetí stala postupně nástrojem k řešení sociálních otázek. Když se na konci 19. století v USA diskutovalo o problémech, které s sebou přinesl hospodářský a průmyslový rozvoj, John Dewey byl právě tím, kdo odvážně předložil své návrhy k jejich řešení. Na základě myšlenky neustálého společenského vývoje vytvořil pedagogickou koncepci, která měla lidem zajišťovat rovnocenné výchozí podmínky

⁶⁴ Srov. POPKIN, R. H., STROLL, A. *Filozofie pro každého*, s. 353-355.

⁶⁵ Srov. CAMPBELL, J. *Understanding John Dewey*

a poskytovat možnost osobního růstu. Výchova se měla stát základem pro rozvoj „zdravé“ a prosperující společnosti.

V roce 1896 Dewey založil jednu z prvních experimentálních škol na světě, ve které se snažil ověřit své pedagogické teorie v praxi. O rok později pak publikoval spis *Mé pedagogické krédo*, kde souhrnně vysvětluje základní principy pragmatické pedagogiky a roku 1899 knihu *Škola a společnost*, kde již své teze opírá také o vlastní zkušenosti. Pragmatická pedagogika nebyla přínosem pouze pro svůj nezanedbatelný vliv v procesu stabilizace americké společnosti, ale vůbec pro obohacení pedagogického myšlení. Dewey ve své koncepci vycházel z kritiky herbartovské školy. Učení nechápe jako předávání systematicky uspořádaných vědomostí, ale jako praktickou činnost v rámci různých problémových situacích. Základem učení se stává motivace, aktivita a zkušenosti samotného žáka, díky kterým se seznamuje se světem. Dewey svůj výchovný záměr popisuje jako snahu o vytvoření představy a podstatě problémů běžného lidského života. Je ale otázkou, zda „pouhé“ poznání toho jaké věci jsou, a jak fungují, může stačit k zabezpečení fungující společnosti. Tady se myslím vytváří prostor pro další zkoumání.

A co teď s touto prací? Možná, že nemá dalšího využití. Možná, že bude jen odložena do zaprášených polic skladu, ale možná taky, že se najde někdo, kdo si jí rád a se zájmem přečte. Možná, že se stane inspirací pro někoho, kdo by se rád tímto tématem zabýval. Ať už tak, či tak, hodnota této práce je ukryta v ní samotné; v myšlence, která byla popudem pro její vznik, v emocích, které doprovázely má setkání s Johnem Deweyem, v jeho myšlenkách, které se mi zde podařilo sepsat do souhrnného celku a neméně i v přínosu pro mě osobně. Tato práce mi poskytla hlubší pohled do problematiky pedagogického, sociálního i politického myšlení. Nedává vždy jasné odpovědi, ale vytváří prostor pro kritické zamyšlení a zvážení důležitosti tehdejších i dnešních postojů, hodnot a společensko-výchovných tendencí. Díky tomu se rozšířil můj pohled na samotný svět a na život. Ačkoli je prací závěrečnou, pro mne se stala teprve prvním krokem ke studiu.

POUŽITÉ ZDROJE:

- 1) BLEAZBY, J. Autonomy, democratic community and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual / community dualism. *Analytic teaching*, 2006, roč. 26, č. 1, s. 30-52.
- 2) CAMPBELL, J. *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence*. Open Court Publishing Company, 1995. ISBN 0812692853.
- 3) CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama, 1984. ISBN *neuveдено*.
- 4) ČAPEK, K. *Pragmatismus, čili filozofie praktického života*. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-299-7.
- 5) ČERNÝ, J. Sociální duch a výchova. *Pedagogické rozhledy*, 1939, roč. 12, s. 206.
- 6) DESCARTES, R. *První zásada filozofie*. ISBN *neuveдено*.
- 7) DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932. ISBN *neuveдено*.
- 8) DEWEY, J. *O pramenech vychovatelské vědy*. Praha: Samcovo knihkupectví, 1947. ISBN *neuveдено*.
- 9) DEWEY, J. *Rekonstrukce ve filozofii*. Praha: Sfinx B. Janda, 1929. ISBN *neuveдено*.
- 10) DEWEY, J. *Rekonštrukcia liberalizmu*. Bratislava: Kaligram, 2001. ISBN 80-7149-281-7
- 11) DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904. ISBN *neuveдено*.
- 12) DEWEY, J. *The child and the curriculum*. The university of Chicago press, 1902. ISBN *neuveдено*.
- 13) DEWEY, J. *The school and society and The child and the curriculum*. Feather Trail Press, 2009. ISBN 978-1449977511
- 14) HILDEBRAND, D. L. *Dewey: A Beginner's Guide*. Oneworld, 2008. ISBN 978-1-85168-580-6.
- 15) HOLT, J. C. *Instead of education: ways to help people do things better*. Holt Associates, 2004. ISBN 978-1-59181-009-4.
- 16) HROCH, J. K etickým a estetickým koncepcím soudobého amerického neopragmatismu. [online]. 2000. [cit. 10. ledna 2011]. Dostupné na:

- <http://profil.muni.cz/02_2000/americka_filosofie.html>.
- 17) HROCH, J. Neopragmatismus a hermeneutika. [online]. 2000. [cit. 10. ledna 2011]. Dostupné na:
<<http://www.phil.muni.cz/fil/texty/neopragmatismus.html>>.
 - 18) KELLER, J. televizní pořad *Před půlnocí*. vysíláno 8. 8. 2006 na programu ČT24.
 - 19) KOMÁREK, S. Kníže Biologů – fenomén Darwin. *Akademický bulletin*, 2009, roč. 12, č. 2, s. 28-31.
 - 20) MACHULA, T. přednáška předmětu *Filozofická etika*, Teologická fakulta JCU, 5. 12. 2010.
 - 21) MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, 2007. [online]. Dostupné na:
<<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>
 - 22) MŠMT. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010*, 2009.
 - 23) POPKIN, R. H., STROLL, A. *Filozofie pro každého*. 2. vyd. Praha: Ivo Železný, 2005. ISBN 80-237-3942-5
 - 24) PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
 - 25) SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4.
 - 26) SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN *neuvedeno*.
 - 27) SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. oprav. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
 - 28) SLOUKOVÁ, D. Filozofie na přelomu 19. a 20. Století. [online]. 2000. [cit. 27. prosince 2010]. Dostupné na:
<http://gsgpraha.cz/~sloukova/soucasfil/19_20st.doc>.
 - 29) SOUČEK, V. Může se škola podílet na utváření nového sociálního řádu? Progresivismus Deweyho pedagogického myšlení. [online]. [cit. 16. března 2011]. Dostupné na: <<http://home.pf.jcu.cz/~vsoucek/08bdewey.doc>>.
 - 30) SOUČEK, V. Progresivní pedagogika Johna Deweye a její vztah k současnosti. [online]. [cit. 14. března 2010]. Dostupné na: <<http://home.pf.jcu.cz/~soucek/>>.

- 31) VACARDA, P. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Katedra filozofie. Vedoucí práce Višňovský E.
- 32) TINDALL, G. B., SHI, D. E. *Dějiny Spojených států amerických*. 3. oprav. vyd. Praha: NLN, 1998. ISBN 80-7106-302-9.
- 33) *Všeobecná encyklopedie*. 1 sv. Praha: Nakladatelský dům OP, 1997. ISBN 80-85841-17-7.
- 34) MŠMT. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*. [online]. [cit. 2. března 2011]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani>>.

ABSTRAKT

BROŽOVÁ, T. *John Dewey: pedagogické dílo*. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: John Dewey, pedagogické myšlení, reformní pedagogické hnutí, pragmatická pedagogika, vzdělávání

Práce se zaměřuje na vývoj a vliv pedagogického myšlení Johna Deweyho. Snaží se o objasnění proč, za jakých podmínek a jakým způsobem se Dewey snažil o vytvoření nových výchovných idejí. Následně se pokouší o jejich srovnání se současnými výchovnými tendencemi českého školství.

ABSTRACT

John Dewey: pedagogical work

Key words: John Dewey, educational thinking, educational reform movement, progressive education, education

The thesis focuses on the development and influence of educational thinking of John Dewey. It tries to clarify why, upon what conditions and in what way Dewey strived for creation of new educational ideas. Consequently, it tries to compare them with the existing educational tendencies of Czech education system.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Portrét Johna Deweyho



Příloha I: John Dewey