

UNIVERZITA PALACKÉHO v OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY a KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Pragmatismus a jeho aplikace ve vzdělávání dospělých

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Bc. Jakub Cibulka

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Veselský, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Pragmatismus a jeho aplikace ve vzdělávání dospělých*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne

Podpis

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Jakub Cibulka
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Andragogika
Studijní program obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Veselský, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Pragmatismus a jeho aplikace ve vzdělávání dospělých
Anotace práce:	<p>Cílem této práce je sledovat stopu pragmatismu ve vzdělávání a vytvořit přehled autorů zabývajících se vzděláváním, jejichž myšlení bylo ovlivněno pragmatickou perspektivou. Práce se zabývá pragmatismem, jeho autory jako je Dewey, Lindeman a Knowles, zkušenostním učením a českou stopou pragmatického vzdělávání. Pragmatismus dnes už neexistuje ve své původní podobě, jelikož vědecké poznání a společenský kontext se za poslední století výrazně proměnil. Přesto základní autoři a texty některých dnešních směrů vzdělávání navazují na pragmatickou perspektivu. Pragmatická stopa přetrvala především v demokratickém étosu vzdělávání a přístupech čerpacích ze zkušenosti a reflexe ve vzdělávání, kdy přímo navazují na pragmatismus.</p>
Klíčová slova:	Dewey, Knowles, Lindeman, pragmatismus, zkušenostní učení, vzdělávání dospělých, andragogika
Title of Thesis:	Pragmatism and its application in adult education

Annotation:	The aim of this thesis is to explore the possible trace of pragmatism in education and to provide an overview of educational writers whose thinking has been influenced by a pragmatic perspective. The thesis examines pragmatism, its authors such as Dewey, Lindeman and Knowles, experiential learning and the Czech trace of pragmatic education. Pragmatism today no longer exists in its original form, as scientific knowledge and the social context have shifted significantly over the last century. Nevertheless, the fundamental authors and texts of some of today's educational trends follow the pragmatic perspective. In particular, the pragmatic trace has persisted in the democratic ethos of education and approaches drawing on experience and reflection in education, where they are directly linked to pragmatism.
Keywords:	Pragmatism, Dewey, Knowles, Lindeman, experiential learning, adult education, andragogy
Názvy příloh vázaných v práci:	
Počet literatury a zdrojů:	74
Rozsah práce:	87 s. (118 239 znaků s mezerami)

Poděkování:

Tímto bych chtěl poděkovat Mgr. Pavlovi Veselskému, Ph.D. za ochotu a čas věnovaný vedení diplomové práce. Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mi po celou dobu mého psaní byli velkou psychickou oporou a pomohli mi práci dokončit.

Obsah

Úvod.....	8
1 Pragmatismus.....	11
1.1 Filozofie pragmatismu.....	12
1.2 Vzdělávání v pragmatickém pojetí.....	14
1.3 Kritika pragmatismu.....	20
2 Dewey.....	23
2.1 Deweyho filozofie vzdělávání.....	23
2.2 Reflexe a zkušenostní učení.....	30
2.2.1 Fáze reflektivního myšlení a jednání.....	31
2.3 Shrnutí Deweyho myšlení.....	35
2.4 Kritika.....	35
3 Lindeman a Knowles.....	37
3.1 Lindeman.....	37
3.1.1 Lindemanova filozofie vzdělávání.....	41
3.1.2 Shrnutí myšlení Lindemana.....	45
3.2 Knowles.....	48
3.2.1 Knowlesova filozofie vzdělávání.....	49
3.2.2 Knowles a vliv humanismu.....	55
3.2.3 Shrnutí myšlení Knowlese.....	56
3.3 Srovnání Lindemana a Knowlese.....	57
4 Zkušenostní učení.....	63
4.1 Kurt Lewin.....	63
4.2 David Kolb.....	64
4.3 Chris Argyris a Donald Schön.....	66
5 Česká stopa.....	69
5.1 Václav Příhoda.....	70
5.2 Stanislav Vrána.....	71
5.3 Jan Uher.....	73
5.4 Zlínská pokusná škola.....	73

5.5	Kritika.....	75
	Závěr	78
	Seznam použitých zdrojů	81

Úvod

Pragmatismus je filozofický přístup, který vznikl ve Spojených státech koncem 19. století a byl zpopularizován díly Charlese Sanderse Peirce, Williama Jamese a Johna Deweyho. Vyznačuje se důrazem na praktická řešení problémů a významem zkušenosti při určování pravdy a smyslu.

Kromě svých filozofických kořenů měl pragmatismus také významný vliv na vzdělávání, zejména ve Spojených státech. Pragmatismus říká, že vzdělávání by mělo být založeno na potřebách a zkušenostech žáka, nikoli na abstraktních teoriích nebo memorování. Zdůrazňuje význam praktického, zkušenostního učení a věří, že vzdělávání by mělo studenty připravit na to, aby se stali aktivními a angažovanými občany v demokratické společnosti.

Cílem této práce je sledovat stopu pragmatismu ve vzdělávání a vytvořit přehled autorů zabývajících se vzděláváním, jejichž myšlení bylo ovlivněno pragmatickou perspektivou. Pro snazší pochopení vlivu pragmatismu na vzdělávání dospělých, analyzuji především díla autorů E. C. Lindemana a M. S. Knowlese. Lindeman byl vybrán, protože jej můžeme označit za přímého pokračovatele vize Johna Deweyho, zaměřeného na vzdělávání dospělých. Malcolma Knowlese jsem zvolil jakožto zásadní osobnost vzdělávání dospělých 2. pol. 20. stol., která se ve svých textech přímo hlásí k Lindemanovi a jeho odkazu. Rozhodl jsem se pro jmenované autory, jelikož literatura týkající se jejich práce je přístupná i v českém prostředí, na rozdíl od jiných autorů zabývajících se podobnými tématy. Vzhledem k rozsahu práce a časovému omezení jsem zvolil Lindemana a Knowlese. Věřím, že detailnější výzkum by mohl odhalit vlivy pragmatismu i v dílech jiných autorů. Stopu pragmatismu však nenajdeme pouze v dílech výše zmíněných autorů, i obor zkušenostního učení je silně ovlivněn myšlenkami Johna Deweyho, převážně v oblastech reflexe zkušeností a reflektivní praxe. Jeho odkaz najdeme v učení Lewina, Kolba i Argyrise a Schöna, jimiž se tato práce také zabývá. Vliv

pragmatismu se nevyhnul ani českému prostředí, jeho stopu najdeme i v československé reformní pedagogice. Autoři jako je Příhoda, Vrána a Uher se účastnili zahraničních stáží, kde přišli do přímého kontaktu s pragmatickou pedagogikou, která ovlivnila jejich přístup ke vzdělávání.

Rozhodl jsem se detailněji zaměřit na toto téma, protože už v bakalářské diplomové práci jsem se podrobněji věnoval odkazu Johna Deweyho. z dosavadního studia se mi pragmatismus jeví jako významný směr ve vzdělávání dospělých, zároveň vnímám, že česká společnost nevěnuje tomuto tématu přílišnou pozornost. Běžně najdeme v našich učebnicích komplexní vztah pragmatismu, andragogiky a vzdělávání shrnut pouze do pár vět nebo poznámek pod čarou. Abychom však důkladně pochopili vlivy pragmatismu ve vzdělávání dospělých, měli bychom znát jeho původ, historický vývoj a jak ovlivnil autory, kteří s ním nejsou běžně spojováni.

Tato práce je teoretická. Při jejím zpracování bylo využito velké množství literatury. Především primární zdroje a cizojazyčná literatura, která se problematice věnuje v mnohem širším rozsahu než české zdroje a zároveň netrpí neodborným nebo zastaralým překladem, což je riziko mnoha dříve publikovaných textů. Šlo o složitou práci, kdy mnoho z těchto textů není dostupných v českém prostředí, nikdy se nedočkali překladu, dalších vydání nebo se shánějí jen velmi obtížně v archivech.

V první kapitole se zabírám objasněním pojmu pragmatismus jeho filozofii a obecným vzdělávacím zásadám pragmatismu. Záměrem bylo vytvořit celkový přehled pragmatického vzdělávacího přístupu.

Druhá kapitola je věnována pravděpodobně nejvýznamnějšímu představiteli tohoto směru Johnu Deweymu, jeho filozofii výchovy, pojetí reflexivního myšlení a teorii zkušenostního učení.

Třetí kapitola je rozdělena na tři hlavní části. První představuje Eduarda Lindemana, přímého pokračovatele pragmatického přístupu ve vzdělávání dospělých a analyzuje jeho edukativní myšlení. Druhá část se podobně věnuje Malcolmovi Knowlesovi. Poslední část pak shrnuje a porovnává oba tyto autory a je zde představen rozbor podobností/stejných východisek u obou autorů, které ukazují návaznost mezi nimi.

Ve čtvrté kapitole jsou popsány další stopy pragmatismu ve vzdělávání. Jsou zmíněni autoři zkušenostního učení s přímým odkazem na pragmatismus – Lewin, Schön a Argyris a Kolb.

Poslední část se zabývá českými autory meziválečné pedagogiky ovlivněné pragmatismem a krátkým popisem nejúspěšnější aplikace pragmatismu u nás, zlínské pokusné školy.

1 Pragmatismus

Pragmatismus je filozofický směr, který vznikl během 19. století. Pragmatismus ve vzdělávání jakožto hlavní myšlenku preferuje projektovou výuku, návaznost na běžný život a propojování s praktickými zkušenostmi. Dle pragmatismu, učení se má přizpůsobovat jedinci, ne jedinec učení. v pojetí pragmatismu je učení chápáno jako socializace, celoživotní, praktický proces vycházející ze zkušeností. Pragmatismus je také zaměřen na osobní potřeby „žáka“, což vede k psychologii individualismu a sebeřízení. Existuje několik přístupů, která charakterizují pragmatické edukativní myšlení. Jedním z přístupů je „rozšířený“ pohled na vzdělávání, který se neomezuje na tradiční předměty (Aikin & Talisse, 2022).

Metodologicky je pragmatismus zaměřený na experimenty a řešení problémů. Neexistuje zde autoritativní vztah mezi učitelem a studentem, místo toho je vzdělávání společná snaha, kde učení vychází ze zkušeností žáka a učitel působí jako facilitátor/rádce při uspořádání vzdělávacích podmínek. v rámci progresivní tradice je vzdělávání chápáno jako nástroj společenské změny.

Největšího rozšíření se pragmatismus dočkal ve Spojených státech Amerických., kdy právě v anglosaském prostředí měl pragmatismus hlubší vliv na cíle, metody a pojetí vzdělávání dospělých, než kterákoli jiná myšlenková škola (Elias & Merriam, 2021).

Americký filozof John Dewey je považován za čelního představitele a jednoho ze zakladatelů tohoto směru. Jeho myšlenky a názory měly velký vliv na všechny pozdější teorie vzdělávání dospělých a jejich autory, proto je důležité plně pochopit jeho dílo. z těchto důvodů je v kapitole věnované tomuto filozofovi přiblížen on i jeho přístup. Jsou zde vysvětleny zásadní myšlenky a charakteristiky pragmatismu ve vzdělávání.

Pragmatismus ale neměl vliv jen na cíle a metody, ale i na základní principy vzdělávání dospělých jako jsou vzdělávání zaměřené na potřeby a zájmy studentů, orientace na řešení problémů spíše než na předmět, ústřední postavení studentů a jejich vzdělávací zkušenosti v učebních plánech, praktické/utilitární cíle a sociální odpovědnosti (Wilson, 1992).

1.1 Filozofie pragmatismu

Pragmatismus je založen na několika principech. Pragmatici jsou ze své podstaty pluralisté – věří, že existuje mnoho různých skutečností, přičemž každý hledá pravdu a nachází smysl života podle svých zkušeností. Velký důraz kladou na změnu a zároveň se soustředí na skutečnost, že svět je v neustálém pohybu, je to realita, která se neustále mění. Věřící v utilitaristické principy – největší dobro pro největší počet lidí a naplnění a uspokojení lidských potřeb (Čapek, 2000).

Pragmatismus se snaží o zapojení všech „občanů“ do společnosti, považuje skupinové rozhodnutí za zásadní vzhledem k jejich dopadům a klade odpovědnost na jednotlivce jako člena společnosti, pragmatismus tak bývá označován jako „filozofie demokracie“.

Pragmatici uznávají skutečnost, že cíle a hodnoty se budou měnit v důsledku vyvíjející se povahy lidstva a různých společností na celém světě. Hlásí se také k zásadám individualismu, kladou velký důraz na osobní svobodu a spoluutváření prostředí. Pro pragmatika je společnost procesem, na kterém se každý jedinec podílí. Společnost je zdroj, ze kterého lidé čerpají vše, co je činí individuálními. Společnost je zároveň produktem řady interakcí mezi jednotlivci, jejichž životy a činnosti se navzájem prolínají.

Tento individualismus je ovlivněn společností, v níž jsou lidé vychováni, přičemž zkušenosti a vzdělání směřují k tomu, aby každý mohl přispět společnosti a mít na ni vliv. Pragmatici věří v experimentování a přikládají větší význam pojmu aktivita při učení a zároveň kladou větší důraz na praktické aktivity než čisté myšlenky. z pohledu pragmatismu, pokud něco úspěšně dosáhlo toho, k čemu bylo navrženo, pak je to považováno za dobré nebo hodnotné. Pragmatismus je v tak v podstatě zaměřený na efektivní výsledky (Legg & Hookway, 2021).

Pragmatismus se jako myšlenková škola rozvinul zejména v 19. století díky pracím Charlese S. Peirce, Williama Jamese a Johna Deweyho, kteří jsou označováni jako zástupci „klasického“ pragmatismu. Přestože měli odlišné názory na řadu různých otázek, mají společná témata. Pragmatismus vidí školu jako instituci zaměřenou na život a společenskou změnu, protože se snaží připravit budoucí dospělé, aby byli schopni se plně zapojit do procesu zvaného společnost. Pragmatismus nevěří v existenci neměnných hodnot nebo pravd, které jsou základem pro další jednání. Dávají přednost posuzování hodnot/norem a metod zkoumání z hlediska jejich užitečnosti při dosahování stanovených cílů nebo jejich důsledků. Společným znakem je také lidská volba a iniciativa, kdy je předpokládáno, že člověk vytváří své vlastní hodnoty v průběhu činnosti, realita je spoluutvářena sociálně (Hildebrand, 2008).

Člověk odvozuje své hodnoty od společnosti, a protože tyto hodnoty pomáhají určovat z velké části směřování jeho života, společnost a její vztah k jednotlivci je obecně jedna z nejdůležitějších oblastí v pragmatismu. Společnost je základním pojmem pragmatismu, protože veškeré činnosti jsou posuzovány s ohledem na jejich funkci předávat kulturní obsahy z jedné generace na druhou, Pragmatismus se tedy musí zabývat společností,

vzdělávacími institucemi a jejími studenty jako členy společnosti (Dewey, 1999).

S odklonem od venkovské, zemědělské sociální struktury, která existovala do konce 19. století, a s nárůstem urbanizace, industrializace, rychlosti komunikace a dopravy se potřeba sociálního plánování změnila neuvěřitelnou rychlostí. S nárůstem nových problémů, jako je atomové energie, znečištění, ochrana přírody, drogy, rostoucí kriminalita, vzdělávání znevýhodněných (a mnoho dalších otázek), se vzdělávací instituce staly centrem společnosti a jedním z nejdůležitějších nástrojů (Višňovský & Mihina, 1998).

1.2 Vzdělávání v pragmatickém pojetí

Vzdělávání funguje v podstatě jako společenský proces zakořeněný v řešení problémů a zkoumání významu zkušenosti. Hlavním cílem vzdělávání je rozvíjet v člověku jeho individualitu, schopnost řešit problémy/samostatně uvažovat. v duchu pragmatismu má pak vzdělávání probíhat skrze experimenty nebo praktický nácvik, které mají rozvíjet myšlení a nápady. Každá taková zkušenost pak má posouvat individuální růst.

Vzdělávací cíle pragmatismu

Cíle vzdělávání podle pragmatismu jsou dynamické. Vzdělávání se nemá zaměřovat na společenskou minulost („kulturní dědictví“), ale kvalitní život v přítomnosti i v budoucnosti. To, co je dobré a společensky přijatelné (v našem chování i v jiných oblastech) se neustále mění a má podléhat ověřování skrz zkušenosti v průběhu života (být testováno v praxi). Život není statický a existuje možnost posouvat se dále, zdokonalovat se (Singule, 1990, s. 35).

Pragmatismus předpokládá, že kvalitní cíle vzdělávání vychází z jednotlivce, jeho potřeb a nedostatků, ne z vnějších struktur, organizací. Cílem vzdělávání

je naučit člověka, aby se ve svém vzdělávacím prostředí cítil pohodlně, tak jako v běžném životě.

Pragmatismus dbal na takové prostředí, které není „přípravou na život“, ale funguje jako jeho součást. Věřil, že vzdělavatelé by měli znát věci, které motivují a zajímají studenty, a podle toho plánovat (přizpůsobit vzdělávání vzdělávaným, ne vzdělávané osnovám). Cíle by měly vycházet z existujících podmínek, nebyť přehnaně konkrétní a mít jasný účel.

Dewey (1999, s. 56) věří, že výchova je rekonstrukcí nebo reorganizací zkušenosti, která přidává na jejím významu a která zvyšuje schopnost řídit průběh následných zkušeností. Cíl, který by mohl být odvozen z takové definice vzdělávání, má pomáhat studentům se rozvíjet způsobem, který by je podporoval v dalším růstu.

Přesto ale Dewey neměl v lásce použití termínu cíl v klasickém smyslu, protože to implikuje konec nebo finalitu, když má vzdělávání mít trvalý, celoživotní charakter.

Student v pragmatismu

Student je člověk, který prožívá svět a je schopný využívat myšlení k řešení svých problémů. Učí se skrz zkušenosti a situace, jež prožívá a problémy které překonává. Zkušenosti člověka a jeho úvahy/myšlenky o jeho zkušenostech jsou jeho nezaměnitelnou součástí, která určuje, co se mu líbí nebo nelíbí a směr jeho budoucího učení.

Pragmatik vidí studenta jako samostatnou, ucelenou jednotku, jež neustále interaguje s prostředím. Škola a další vzdělávací instituce jsou součástí tohoto přirozeného prostředí a zároveň speciálním, umělým prostorem vytvořeným tak, aby poskytovala studentům nejlepší možné vzdělávací zkušenosti. z tohoto důvodu je student zvláště zapojen do interakce se školou (Tröhler & Oelkers, 2005).

Každý student je komplexní jednotka, má specifickou biologickou, psychologickou a sociální složku, jíž se odlišuje od ostatních. Každý jedinec má unikátní zkušenosti a prožívání světa, do vzdělávacího prostředí si přináší všechny významy, hodnoty i zkušenosti, které tvoří jeho osobnost, jeho já (Taylor et al., 2008).

Role učitele

Přestože pragmatický přístup je silně založen na vlastní iniciativě učících se, je role učitele velmi důležitá pro úspěšné vzdělávání.

Učitel musí umět zaujmout a stavět na přirozené motivaci, která u studentů existuje. Učitelé by měli být schopni přizpůsobit své vyučovací metody tak, aby vyhovovaly každému jednotlivému stylu učení. Ne každý člověk se učí stejným tempem nebo má stejný výchozí bod pro své vzdělávání. Předávané znalosti by měly být organizovány tak, aby se vztahovaly k současným zkušenostem (Singule, 1990).

Vzdělavatel je pro pragmatika členem vzdělávací skupiny, který funguje v roli facilitátora, průvodce a organizátora zkušeností. Podílí se na vzdělávacím procesu stejně jako studenti. Pragmatický vzdělavatel se tedy nevzdává odpovědnosti a nepřesouvá ji na studenta, spíše naopak. Učitel má úzce spolupracovat se studenty a pomáhá jim rozvíjet vlastní projekty.

Radí a pomáhá studentům, rozvíjí aktivity, které vychází z vlastních (pocitovaných) potřeb studentů, spíše než z potřeb učitele organizace. Snaží se uspořádat podmínky pro zjednodušení, lepší organizaci a odstranění překážek takovým způsobem, aby poskytoval prostředí, které nejlépe zprostředkuje zkušenosti, jež přispějí k růstu těchto studentů.

Kurikulum

Bylo by jen mírnou nadsázkou říct, že vlastně celý svět je předmětem pro pragmatické kurikulum. Jakákoli vzdělávací zkušenost má své místo v pragmatických učebních osnovách (pokud přispívá k růstu/rozvoji člověka).

Lze se věnovat jakémukoliv předmětu/otázce, ale hlavním je vždy samotná interakce studenta s jeho současnými potřebami, schopnostmi a obavami.

Důraz je kladen na praktická témata každodenního světa, která vychází z potřeb a zkušeností vzdělávaných (Blake et al., 2008).

Pragmatici věří v široké a rozmanité učební osnovy. Podporují široce zaměřené vzdělávání oproti úzké specializaci. Pragmatické kurikulum se snaží najít rovnováhu a nezaměřuje se jen na obsah, ale i samotný proces vzdělávání. Vychází z toho, že pokud se příliš soustředíme na obsah vzdělávání, až příliš spoléháme na výsledky (jako kritérium úspěšnosti/dobrého vzdělávání) na úkor průběhu/procesu samotného vzdělávání.

Pragmatici zaměřují pozornost na průběh, protože cíle neexistují samostatně bez prostředků. Předpokládají, že jsou to hlavně prostředky použité k dosažení těchto cílů, které nakonec určí, jaké jsou skutečné cíle a výsledky.

Učitelé a studenti mají tendenci vidět předmět/látku odlišnými způsoby. Pro učitele je látka organizována do souborů znalostí, které postupují od jednoduchého ke složitějšímu.

Pro studenta to však nemusí nutně být stejné. Když člověk stojí před komplexní strukturou/otázkou/problémem, vnímá jen to, co je pro něj samotného v tuto chvíli důležité.

Lidé často nedokáží oddělovat/odlišovat předměty, tak jak jsou kategorizovány a vyučovány na školách, od svých vlastních zájmů a potřeb. Čím blíže mohou být tyto dvě věci sladěny (potřeby/zkušenosti – předměty), tím úspěšnější bude výuka a učení (Singule, 1990).

Podle pragmatiků by neměly být učební osnovy omezovány kategoriemi/dělením na předměty, ale spíše by měly být rozděleny do modulů, které vyrůstají z otázek a zkušeností studentů (Taylor et al., 2008).

Kurikulum je zaměřeno na žáka, mění se podle potřeb studentů. Tradiční uspořádání vzdělávání do předmětů je považováno za nevhodný systém, který plýtvá energií všech zúčastněných a nutí všechny studenty se přizpůsobit, přestože prakticky nikomu nevyhovuje. Pragmatik tento systém odmítá, aby soustředil obsah a předmět vzdělávání kolem problémů a potřeb studenta (Čapek, 2000).

Pragmatický přístup vychází z toho, že kurikulum ve škole by mělo být odrazem dané společnosti a jejich potřeb. Snaží se vytvořit alternativu k tradičnímu přístupu k učebním osnovám spojený s formálním vzděláváním: znalosti nemají být odděleny od vlastních zájmů, potřeb a zkušeností studentů, nebo rozdělovány na jasně ohraničené předměty a kategorie. Mají zdůrazňovat/odrážet zájmy a potřeby studentů (Tröhler & Oelkers, 2005).

Veškeré vzdělávání by mělo být specifické v kontextu daného místa, času, okolností vzdělávaných. Je typické že tradiční výuka na školách tato specifika nerespektuje. Obecně výuka není vztahována k významu pro každodenní zkušenost. Ať už je předmět jakýkoli, měl by obohacovat osobní život a rozvíjet člověka tím, že poskytne kontext, pozadí problémů/řešení a možnosti.

Metodologie/metody výuky

Diskutovat o metodách výuky, které používá pragmatik, je celkem složité. Historicky zahrnuli vzdělavatelé hlásící se k odkazu pragmatismu opravdu širokou škálu přístupů od velmi liberálních (až skoro přirozená výchova) až po relativně strukturované. Pravděpodobně nejběžnější metodou používanou v rámci pragmatismu je projektová metoda. Běžně v rámci výuky probíhají společné diskuse ve svobodné a otevřené atmosféře, stejně jako individuální řešení probírané problematiky (Bailey et al., 2010).

Vhodné metody vzdělávání jsou pro každého jednotlivce jedinečné. Pragmatická filozofie (už od 19. století) věří, že každý student má vlastní styl

učení, takže je důležité přizpůsobovat mu vzdělávací metody, aby dosahoval co možná nejlepších výsledků.

Volně dostupné pracovní pomůcky/materiály, nábytek, který lze snadno přesunout a učebny, kde lze rychle a snadno měnit uspořádání podle potřeby v danou chvíli (viz. aktivní výuka/laboratorní školy – moderní alt.vzdělávání). Výukové prostory by měli mít funkční atmosféru pro potřeby studentů v každém bodě vzdělávání. Praktické témata i problémy, jejich řešení a experimenty mají být běžnou součástí vzdělávání (Blake et al., 2008).

Kurikulum v pragmatismu podporuje spojení mezi znalostmi a zkušenostmi. Má-li vzdělávání plnit svůj účel, je zásadní, aby studenti obojí propojili. Studující musí cítit zájem o daný předmět, potřebují motivaci. Učivo/témata, která jsou obtížná a těžko se zvládají, by měla být organizována a navržena tak, aby budovala motivaci k jejich ovládnutí. Člověk by se měl učit rád a odcházet s pocitem úspěchu.

Problémy, na které se vzdělávání soustředí, by měli být reálné problémy studentů, ne teoretické problémy z učebnic, nebo učiteli vymyšlené příklady, které mají elegantní/sofistikované řešení, jež může být odhaleno na konci cvičení (Hildebrand, 2008).

Skutečné učení se není pro pragmatika sadou cvičení, která má oslňovat a ukazovat nejzazší hranice možností. Pragmatická metoda je zakořeněna spíše v psychologických potřebách studentů než v logickém pořadí předmětu. Metoda tedy není nic jiného nežli pomoc studentům používat inteligenci a vědeckou metodu při řešení problémů, které jsou pro člověka smysluplné a mají využití v běžném, každodenním světě.

V rámci pragmatického přístupu je centrální experimentální metoda, pětistupňový procesem neboli také vědecká metoda. Jde o proces, kterým se zprostředkovává zkušenost a kterým se zaprvé transformuje zkušenost na poznání a zadruhé pomáhá nám určit naše další směřování (cíl pro další růst)

Pragmatismus a disciplína

Pragmatismus nevěří ve vnější, vynucenou disciplínu nebo autoritu učitele. Je založen na svobodě a dobrovolnosti činností. Předpokladem je, že vychází z vnitřní motivace samotných studentů. Vzdělávací proces má podporovat, rozvíjet a udržovat zájem vzdělávaných.

Podporuje zásadu „škola hrou“, snaží se přeměnit pracovní činnosti v zábavu (nebo je alespoň udělat záživné). Podle pragmatiků je důležité zbavit se běžného mentálního postoje ke vzdělávání, které vzbuzuje nechuť k učení/pocit, že se vzděláváme z povinnosti. Je těžké motivovat kohokoli, kdo do procesu vstupuje předem s nechutí a jen velmi obtížně udržíme pozornost a „disciplínu“ u takových studentů (Singule, 1990).

Pragmatici věří, že svoboda studenta nemá být vyloženě anarchie nebo možnost dělat cokoli bez ohledu na důsledky. Spíš se obrací na společné, skupinové aktivity, které mají cíl a smysl a probíhají v příjemném, přátelském prostředí. Kontrola/udržování směru zde vychází z kooperativního kontextu sdílené činnosti. v pragmatismu není místo pro odměny a tresty, protože každá činnost má být vykonávána ve společenském prostředí a přirozeně korigována tímto prostředím (reakcí účastníků).

1.3 Kritika pragmatismu

Pragmatický vzdělávací přístup má několik potenciálních slabin, jež mohou bránit celkové efektivitě vzdělávání. Jednou z potenciálních slabin je nedostatečný důraz na základní znalosti. Tento přístup se může příliš soustředit na praktické dovednosti a uplatnění v reálném světě, na úkor základních pojmů a principů, což může vést k potížím s efektivním uplatněním znalostí v různých kontextech. Pragmatický přístup může také upřednostňovat okamžitý užitek před dlouhodobou hodnotou nebo vnitřní hodnotou, což může vést k zaměření na dovednosti specifické pro danou práci

a odborné vzdělávání, na úkor širšího intelektuálního a osobnostního rozvoje. Tento přístup může také zanedbávat rozvoj dovedností kritického myšlení, které jsou nezbytné pro vyhodnocování informací, řešení složitých problémů a přijímání informovaných rozhodnutí (Hansen, 2007).

Další potenciální slabinou pragmatického vzdělávacího přístupu je zanedbávání tradičních akademických předmětů, jako je literatura, historie a filozofie. Studenti si tak nemusí vytvořit ucelené představy o světě a svém místě v něm. Přílišný důraz na zkušenostní učení může navíc vést k tomu, že nebude věnována pozornost dalším důležitým metodám učení, jako je výuka založená na přednáškách, skupinové diskusi a samostatnému studiu.

Pragmatické přístupy nemusí studentům poskytnout důkladný výcvik v abstraktním uvažování a logické dedukci, které jsou nezbytné pro úspěch v oborech, jako je matematika, přírodní vědy a filozofie. v některých případech může pragmatický přístup ke vzdělávání podporovat anti-intelektuální myšlení, které považuje akademické znalosti a vzdělání za nepodstatné nebo elitářské. To může studenty odrazovat od dalšího studia nebo od toho, aby se zabývali náročnými intelektuálními myšlenkami.

Pragmatismus je často spojován se zaměřením na konkrétní, měřitelné výsledky, jimiž jsou pracovní dovednosti a připravenost na povolání. To může vést k zanedbávání samotného procesu učení, včetně rozvoje tvořivosti, zvědavosti a vnitřní motivace. Pragmatická teorie vzdělávání má tendenci klást důraz na rozvoj praktických, instrumentálních znalostí a dovedností, které mají okamžité uplatnění v reálném světě. Tento přístup však může podceňovat význam rozvoje znalostí a dovedností, jež nemají okamžité praktické uplatnění, ale přesto jsou nezbytné pro osobní růst a intelektuální rozvoj (Bailey et al., 2010).

Pragmatická teorie vzdělávání může navíc upřednostňovat praktické dovednosti a výsledky před rozvojem morálních a etických hodnot. Mnozí však tvrdí, že vzdělávání by mělo mít širší cíl, a to rozvíjet ve studentech smysl

pro občanskou odpovědnost a etické vědomí. Pragmatický přístup může posilovat existující sociální a ekonomické nerovnosti tím, že upřednostňuje dovednosti specifické pro určitou práci a odbornou přípravu před širším intelektuálním rozvojem, což vede ke vzniku dvoustupňového vzdělávacího systému, v němž mají studenti ze znevýhodněného prostředí omezený přístup ke kvalitnímu a komplexnímu vzdělávání.

Důraz na praktické aplikace a řešení reálných problémů může někdy vést k povrchnímu učení, které se zaměřuje spíše na zapamatování faktů a postupů než na hluboké porozumění a kritické myšlení. Pragmatický vzdělávací přístup může podceňovat význam podpory kreativity a inovací u studentů, což jsou základní dovednosti pro řešení složitých problémů a rozvoj společnosti. Bez silného důrazu na kreativitu mohou být studenti hůře připraveni na orientaci v rychle se měnícím světě (Hansen, 2007).

Závěrem lze říci, že pragmatický vzdělávací přístup má sice své výhody, ale také potenciální slabiny, které mohou bránit celkové efektivitě vzdělávání. Mezi tyto slabiny patří zanedbávání základních znalostí, zanedbávání kritického myšlení, přílišný důraz na okamžitý užitek, zanedbávání tradičních akademických předmětů, přílišný důraz na učení se zkušenostmi, omezená příprava na abstraktní uvažování, potenciál anti-intelektualismu, zaměření na výsledky místo procesu, úzké zaměření na instrumentální znalosti, nedostatečná pozornost věnovaná morálnímu a etickému rozvoji, riziko posilování sociální a ekonomické nerovnosti, potenciál povrchního učení a omezený důraz na kreativitu a inovace.

2 Dewey

Tato část vychází z díla Johna Deweyho (1859-1952), jeho přínosu k výchově a filozofii výchovy. Zůstává jedním z nevlivnějších amerických filozofů a vzdělavatelů 20. století (i čelní představitel jediné, čistě americké filozofické školy), který dal nový směr myšlení o výchově a procesu učení. Díky svému pevnému demokratickému přesvědčení a důvěře v občanskou společnost, Dewey odmítal autoritářské struktury a na ně navazující tradiční výukové metody ve školách.

Věřil v potřebu modernizovat vzdělávání a zasazoval se o reformy většiny vzdělávacího systému. Ať už způsobu výuky samotné, školních osnov nebo obsahu.

Dewey především věřil, že veškerá pozornost má být zaměřena na studenta, celá jeho vzdělávací filozofie a reformy se tak týkaly především vzdělaného/studenta. Deweyho filozofie a její vztah ke zkušenosti, demokracii, humanismu a pragmatismu dnes do značné míry ovlivňují moderní systémy vzdělávání po celém světě. (Turecko, USA, Kanada a další)

Tato část rozebere tři hlavními oblastmi přínosu Deweyho pro filozofii vzdělávání a jeho pojetí zkušenosti a cyklus reflexe/učení. Jednotlivé části pak dohromady poskytují obraz jeho celkového náhledu na vzdělávání a filozofii, kterou celou svou kariéru prosazoval.

2.1 Deweyho filozofie vzdělávání

Deweyho myšlenky odrážejí dopady nově vznikající industrializované společnosti, plné problémů a důsledků dvou generací světových válek.

Zdůrazňoval úlohu vzdělání při transformaci světa v humánnější, spravedlivější a více rovnocennou společnost (Synytsia, 2020).

Jeho text *Demokracie a výchova* (1999) vyjadřuje jasně tento pohled na vzdělávání jako způsob sociální reformy. Edukace (ve všech významech) má

sloužit jako prostředek demokratického procesu a nápravy společenských problémů. Vzdělávací instituce existují jako místa diskurzu a prostředek pro pokrok společnosti.

Pro Deweyho je jeho systém vzdělávání vyvrcholením jeho politických myšlenek. Utváření společnosti, v níž existuje rovný přístup/podíl všemi na společnosti a její spoluutváření.

Nové školy a způsoby vzdělávání už od 18. století byly snahou o osvobození od tradičního školského systému vzdělávání, a snaha dát uvolnit prostor samostatnému rozvoji jedince podle jeho predispozic/přání. Dewey však byl k těmto „pokrokovým“ školám kritický, protože vycházel z předpokladu, že samotná svoboda není řešením. Jakékoliv učení vyžaduje strukturu a řád, a musí vycházet ze zkušenosti, nejen z nahodilého rozhodnutí učitele nebo studenta (Hildebrand, 2008).

Dewey jasně říká, že metoda a postupy výuky mají jasně vést k vytyčeným cílům výuky.

Protože vzdělávání a učení se má směřovat k cíli (něco se naučit/vzdělat se), obsah má být plánován tak, aby byl předáván co nejefektivnějším způsobem. Obsah učiva pro studenta není totožný s formulovaným, vykrytalizovaným a systematizovaným učivem, předávaným vzdělavatelem (Dewey 1999, s. 190).

Předmět sám o sobě není zárukou učení a rozvoje, učitel by měl spíše plánovat a propojovat látku se studenty, přičemž musí brát v úvahu potřeby, přání, zájmy a kognitivní procesy studentů (Dewey, 1933).

Deweyho nejvíce znepokojoval nepoměr mezi zkušenostmi studentů a obsahy vzdělávání (formulace a způsoby uvažování), které jsou jim předkládány.

Domníval se, že formální obsahy vzdělávání, předávané bez ohledu na zkušenost jedince, omezují přirozené schopnosti jedince svobodně se rozhodovat a jednat na základě svých zkušeností. Nutí ho k tomu, aby se podřizoval tlaku a vnějšímu vlivu bez jeho souhlasu.

Dewey byl podobně kritický i k progresivnímu vzdělávání, které vnucuje vlastní pojmy a koncepty jako např. právo na svobodné vyjadřování nebo volnost činností, neboť tyto principy vzdělávání také formují a vnucují jedinci své představy. Zároveň byl hluboce inspirován vizí liberální svobodné společnosti a uvědomoval si naléhavou potřebu svobody, rovnosti, emancipace jedince, která by umožnila existenci bez mocenských struktur, na kterých se člověk nemůže podílet (Apple & Teitelbaum, 2002).

Deweyho vztah zkušenosti a vzdělávání

V jeho textech existuje specifická vazba mezi jedincem a jeho zkušenostmi jako „neustávajícím procesem“ (to, jak je utváří a zároveň je jimi ovlivňován), Zkušenost tak hraje zásadní roli v jeho chápání výchovy/vzdělávání.

Dewey toto považoval za jeden z pilířů vzdělávání. Vzdělávání má vybavit člověka sociálními kompetencemi a schopností pracovat se svými vlastními zkušenostmi. Pokud k tomu v rámci vzdělávání nedojde, je takové vzdělávání zbytečné.

Dewey vidí silnou souvislost mezi „interakcí“ a „kontinuitou“ zkušeností. Právě prostřednictvím interakce si člověk přináší zkušenosti ze svého okolí (sociálního i fyzického – learning by doing/experimentace).

V rámci těchto interakcí „vytváří“ své prostředí, v němž se vzájemně ovlivňují vnější a vnitřní podmínky (prostřední x osobní potřeby) a vzniká celoživotní zkušenost.

Tyto zkušenosti pak mají být ve výuce „usměřňovány“ učitelem. Pro kvalitní vzdělávání je potřeba směr a cíl, které mají zprostředkovat užitečnost celého procesu vzdělávání.

Používá příklad hry, kdy se hráči řídí pravidly a ochotně pokračují ve hře. Podobně jsou na tom i studenti, zapojeni do školních aktivit ve skupinách a hybnou silou je snaha činnost dokončit (Dewey, 1904).

V takovém přístupu se jedinec učí samostatně rozhodovat, svobodně myslet a budovat si kritické myšlení. Součástí každého procesu učení se by měl být jasný cíl, pochopení vnějších podmínek a porozumění tomu, co se už stalo/odehrálo – schopnost reflexe a analýzy na základě té dané zkušenosti.

Pokud naše snahy nemají jasnou strukturu a plán, impulzivně jednáme.

To souvisí s Deweyho humanismem. Když člověk objevuje tím, že sám něco zkouší (learning by doing), dochází mu, že je hlavním aktérem celého procesu učení. Role učícího se přestává být pasivní nebo vnucená shora.

Vzhledem k tomu, že je aktivně zapojen do procesu učení a zároveň i aktivním sociálním aktérem, který se podílí na tvorbě samotného sociálního prostředí, stává se člověk svobodným jedincem definovaným svými schopnostmi a zájmy (Martin, 2002).

Zkušenost pro něj zahrnuje dvojí proces porozumění a ovlivňování světa kolem nás, a to, jak jsme zpět ovlivňováni/měněni naší zkušeností.

Vzdělávání by se proto mělo opírat jak o zkušenosti získané ve školním prostředí, tak i v přirozeném prostředí (svět mimo vzdělávací prostředí). Konkrétní zkušenosti by měly být hodnoceny podle toho, do jaké míry přispívají k růstu nebo k rozvoji člověka, v získávání dalších zkušeností.

Růst v Deweyho kontextu znamená, že jedinec získává schopnost porozumět vztahům a souvislostem mezi zkušenostmi, které jsou pro něj důležité, a je schopen dál je propojovat.

Zároveň člověk zkušenosti získává nepřetržitě, protože vzájemné ovlivňování se jedince a jeho okolí je jedním ze základních předpokladů života (Dewey, 1933).

Deweyho vyučovací metoda vycházela z jeho pragmatismu a je toho názoru, že přímá zkušenost má být základem všech metod. Jakékoli důležité poznatky nebo informace mají základ ve zkušenosti, protože se vztahují přímo k danému člověku. k jeho pohledu a vlastnímu životu (Dewey, 1997c; Hildebrand 2008).

Poznání se podle něj odehrává v konkrétních a smysluplných situacích, prostřednictvím činností. Deweyho metody výuky byly založeny na principech learning by doing, které se vztahovaly k životu člověka – jeho zkušenosti. (Preferoval proto projektové nebo problémové metody učení)

Kurikulum nemá být studentům vnucováno, ale má dát volnost pro individuální rozdíly mezi jedinci a brát ohled na jejich zkušenosti. Člověk je dle Deweyho schopný sám hledat podmínky pro svůj růst (v rámci určitých mantinelů).

Dewey zastával učení na základě zkušeností, protože má umožňovat studentům nejen praktickou „zkušenost“ ale i rozvíjet spolupráci a co nejlépe si osvojit nové dovednosti a znalosti.

Pro Deweyho, vývoj znamená změnu: rekonstrukci/reorganizaci zkušenosti, která mění její původní význam a která zvyšuje schopnost ovlivňovat průběh další zkušenosti (Jarvis, 2001).

Takové zkušenosti podporují další rozvoj jedince a dávají smysl jeho vzdělávání. Jeho podíl na tvorbě zkušeností zároveň formuje jeho názory/pohled na svět, vzdělávání a také jeho postoj k účasti na dalších vzdělávacích aktivitách.

Deweyho pragmatická filozofie je premisou pro vzdělávání jako zkušenosti – učení je silně soc. záležitost. Dewey při budování své teorie vzdělávání využíval jak filozofické, tak psychologické perspektivy. Chápal smysl vzdělávání v rozvoji silných stránek studentů. Úkolem učitele je usměrňovat studenty tak, aby dosáhli svého potenciálu.

Vztah vzdělavatele a studenta

Dewey zdůrazňuje potřebu citlivosti vzdělavatelů vůči potřebám studentů a jejich individuálním odlišnostem. Je pro něj důležité, aby vzdělavatelé vnímali, že neexistuje žádné univerzální pojetí vzdělávání nebo učení.

Proces vzdělávání by měl být plánován s ohledem na schopnosti, dřívější zkušenosti lidí a jejich současnou situaci.

Má být kladen důraz na zájem učících se pozorovat, jakým směrem se přirozeně ubírají, a poté jim pomáhat rozvíjet dovednosti při řešení problémů. Hlavním cílem učitele je rozvíjet schopnosti jedince, aby mohl zkoumat své okolí.

Věřil v interdisciplinární kurikula, která měla propojovat více předmětů, kde se studenti mohou volně pohybovat ve třídě i mimo ni, během toho, co se věnují svým zájmům a vytvářejí si vlastní cesty pro získávání a uplatňování znalostí.

Vzdělavatelé pak mají být členy učící se komunity/součástí kolektivu (namísto figury autority) a hrají významnou roli při výběru zkušeností a udávání správného směru těmto vzdělávacím zkušenostem (Martin, 2002).

V centru celého procesu pak má být sám student. Věří, že má vzdělávání vycházet především z vnitřních podmínek – vlastních instinktů a sil jedince – nemá být předem autoritativně určeno, co je vhodné a správné, člověk má sám objevovat a rozvíjet se (Dewey, 1999).

Dewey se nejvíce zajímal o rozvoj individuality člověka, jeho schopnost samostatně, kriticky uvažovat. Proto měl výhrady vůči klasickému formálnímu vzdělávání, kde byly vnucovány osnovy, předměty a předem dané koncepty.

Považoval učícího se člověka za zranitelného, protože je přímo ovlivňován praktikami a postoji vzdělavatelů – kteří jím v podstatě „manipulují“.

Dewey se konkrétně zabýval právy studenta jako jednotlivce, jeho právem na uplatnění svých rozhodnutí, volby v oblastech učení a vzdělávání a jeho účasti v demokratickém procesu učení. Člověk je zvědavý a přirozeně disponuje touhou se učit/rozvíjet, jediné, co potřebuje je průvodce, který ho má nasměrovat (Dewey, 2010).

Je proto odpovědností vzdělavatele plánovat pro studenty pozitivní a konstruktivní prostředí tak, aby pro ně vytvářel pozitivní edukativní zkušenosti. Takové prostředí se buduje ve společném partnerství studentů a vzdělavatelů, kde společně zkoušejí účinné techniky výuky a učení. Cílem je, aby se studenti stali samostatnými. Dewey tak považoval svou školu za komunitu, kde se studenti stávají aktivními členy (jak vzdělávání, tak společnosti – občanské vzdělávání).

Zkušenost

Dewey předpokládá, že zkušenost je základem všeho v životě. Lidé se učí ze svých prožitků, jež jim následně umožňují utvářet podobu dalších, navazujících zkušeností. Ty také ovlivňují podmínky, za nichž se budoucí

zkušenosti odehrávají. Předchozí zkušenosti studenta tedy přímo souvisejí s jeho budoucí schopností/kapacitou učit se.

Proto je třeba dbát na to, abychom z každé současné zkušenosti vytěžili její plný „význam“. Nové poznání by měly souviset s předchozími zkušenostmi, zároveň ale by měli být pro studenty natolik neznámé, aby vyvolaly rozpor mezi tím, co je v současnosti známo, a tím, co je třeba se naučit (Hildebrand, 2016).

Dewey je zastáncem zkušenostního učení. Ne všechny zkušenosti jsou však vzdělávací/vhodné. Používá termín „*mis-educative*“, kterým označuje zkušenost ve skutečnosti brzdící nebo narušující další rozvoj člověka.

„všechno závisí záleží na kvalitě prožitku, který je získán“ (Dewey, 1997c, s. 27). Aby byly zkušenosti výchovné, musí mít vztah k reálnému světu (praktické využití). Zkušenosti mají vést ke schopnosti přenášet znalost do nových situací.

Dále rozlišuje mezi dobrými a špatnými zkušenostmi a navrhuje, aby se inteligentní činnost odlišovala od ostatních činností tím, že zahrnuje výběr prostředků (a jejich uspořádání) k dosažení zamýšleného cíle. Za vzdělávací zkušenost je považována ta, která vede k očekávanému vzdělávacímu výsledku (na základě jeho „cyklu učení“)

Druh zkušenosti je v jeho podání důležitý pro zkušenostní vzdělávání. Pro Deweyho (1997c, s. 82) žádná zkušenost není výchovná, pokud nesměřuje k novému poznání/myšlenkám a k jejich lepšímu uspořádání. Při plánování zkušeností je třeba brát v potaz všechny prostředky, materiály i prostředí a sociální situace, které vstupují do tohoto procesu.

2.2 Reflexe a zkušenostní učení

Dewey se pojetí zkušenosti věnuje nejvíce v pracech *Experience and Nature* (2012) a *Experience and Education* (1997c).

Své pojetí reflexivního myšlení a učení představil nejzřetelněji v knize *How We Think* (1933), a dále v různých esejích o myšlení a logice.

Deweyho přístup je pozitivistický. Odkazuje na Darwinovy teorie a jde skrz přizpůsobování organismu jeho prostředí.

Při přizpůsobování se prostředí si jedinci vytvářejí návyky – rutinní způsoby jednání. Pokud tyto návyky nefungují, vzniká problém a z něj následně vychází nejistota a “krize“, která vyžaduje reflexivní myšlení a zkoumání podmínek situace.

Stejně jako v experimentálním výzkumu v přírodních vědách se formuluje hypotéza a ověřuje se v praxi, ústřední otázkou v Deweyho pojetí je, zda (a jak) nahradit klasické vazby na autoritu (učitele) a rutinní způsoby myšlení a jednání nahradit „konstruktivním“ a reflexivním způsobem.

Dewey rozlišuje mezi primární a sekundární zkušeností (Dewey, 2012).

Primární zkušenost se skládá přímo z interakce s fyzickou a sociální realitou. Pro Deweyho je třeba s takovými objekty zacházet, používat je, těšit se z nich a snášet je, jsou víc než jen věci, které mají být poznány. Jsou věcmi, které se mají zažít dříve, než jsou poznány.

Sekundární zkušenost je reflektivní zkušenost, která dělá prostředí a jeho části (objekty) předmětem reflexe a poznání. Právě selhání a nejistota primární zkušenosti (to že nerozumíme) dávají vzniknout reflexivnímu myšlení a učení.

2.2.1 Fáze reflektivního myšlení a jednání

1. Vyrušení a nejistota: zvyk nefunguje

Rutinní způsoby jednání probíhají bez reflexe. Když je pak normální průběh činnosti narušen, nastává stav nejistoty a nestability.

Výchozím bodem zkušenosti není vzpomínka jedince nebo jeho existující „vnitřní modely“, ale změna/narušení ve vnějších podmínkách/prostředí nebo činnostech člověka.

Jde o překážku nebo odpor v situaci, která znemožní normální průběh činnosti. Skutečnost, že pak nelze jednat zaběhlým způsobem, je hlavní předpoklad reflexivního myšlení – člověk váhá a musí přemýšlet (Dewey, 2012).

Reflexivní myšlení začíná studiem podmínek, zdrojů, pomůcek, problémů a překážek jednání.

2. Intelektualizace a vymezení problému

Proces reflexe začíná pokusem o definování toho, co je v dané situaci špatně. Jedinec si vytvoří předběžnou představu o překážkách a definuje problém.

Formulace problému v sobě obsahuje prozkoumání podmínek situace a vztahu situace a překážek. Dewey zdůrazňuje význam definování problému pro myšlení. Směřuje nás k získávání nových poznatků a prozkoumání podmínek dané situace.

Bez problému je to jen slepé tápání ve tmě. Způsob, jakým je problém pochopen, rozhoduje o tom, jaké konkrétní návrhy budou realizovány a jaké zamítnuty, které údaje jsou vybrány a které odmítnuty; je to kritérium, jak rozhodnout relevanci hypotéz (Dewey, 1933).

3. Studium podmínek situace a tvorba pracovní hypotézy

V následující fázi probíhá analýza samotných podmínek. Zahrnují jak materiální a sociální podmínky, tak prostředky a zdroje, s jejichž pomocí má být problém řešen.

Vzniká pak návrh možného řešení – pracovní hypotéza. Pracovní hypotéza může taky fungovat jako usměrňující myšlenka (kterým směrem se pravděpodobně vydat). Taková hypotéza, stejně jako problém, je dočasná.

4. Zdůvodňování (reasoning)

Zdůvodňování spočívá v hledání/prohlubování souvislostí mezi jednotlivými myšlenkami – např. myšlenkové experimenty. Při zdůvodňování se člověk snaží „hodnotit“ a testovat platnost pracovní hypotézy, vzhledem ke znalostem a zdrojům, které má k dispozici jako jednotlivec nebo člen skupiny.

Tento krok je důležitý, protože umožňuje se vrátit na začátek procesu. Výsledky fyzických a praktických experimentů jsou neopakovatelné. Myšlenkové experimenty a uvažování mohou vést k přeformulování pracovní hypotézy (Miettinen 1998).

5. Testování hypotéz v akci

Pracovní hypotéza se ověřuje skrz realizaci v praxi, rekonstrukcí situace nebo člověka a jeho prostředí. (Pro Deweyho) Praktické testování hypotézy je jediný způsob, jak potvrdit její platnost (learning by doing)

Uvažování/myšlení se odehrává jako součást procesu testování tzv. hypotézy v praxi. Situace se rekonstruuje podle požadavků hypotézy, aby se zjistilo, zda výsledky odpovídají našim předpokladům – tomu čeho chceme dosáhnout.

Myšlení tak není teoretická činnost. Odehrává se v rámci praktické činnosti. Akce, které využívají kulturní artefakty, jsou podstatnou součástí myšlení.

Dewey nezahrnuje výsledky procesu jako samostatnou fázi přímo do modelu, ale pracuje s nimi. Hypotéza nemusí vždy vyjít/být platná. Slouží hlavně jako prostředek pro učení se, tím že jedinec postupuje „systematicky“, kriticky uvažuje a srovnává hypotézy s praxí (když postupuje podle předchozích kroků) (Dewey, 1933; Miettinen 1998).

Proces (reflektivního myšlení) má dva druhy výsledků.

Přímý, bezprostřední výsledek – změníme/rekonstruujeme situaci a překonáme původní překážku a osvojíme si tak lépe danou aktivitu.

Druhý, nepřímý výsledek – vytvoření nových významů/vzorů, lze jej použít jako zdroj v nadcházejících problémových situacích.

V Deweyho pojetí reflexe v praxi znamená, že člověk by měl být schopen rozvíjet své vlastnosti *otevřenosti* (open-mindedness), *odpovědnosti* (responsibility) a *upřímnosti* (wholeheartedness) pro rozhodování a jednání (Clift et al., 1990).

„Otevřenost“ znamená uznat, že existuje více způsobů, jak nahlížet na události a schopnost být flexibilní, abychom viděli i jiné možnosti a úhly a vzdali se potřeby mít za každou cenu vždy pravdu.

„Otevřenost“ nás pak právě vede k tomu zkoumat, pokud něco vyvolává pochybnosti nebo zmatek a vede k dotazování a dalšímu přemýšlení a učení. Kromě toho může mít „otevřenost mysli“ podobu introspekce, sebezpozorování, jehož prostřednictvím lze získat náhled na vlastní myšlení a jednání, naše silné a slabé stránky a z toho pramenící zkušenosti.

Další vlastností, která podporuje reflexi, je „odpovědnost“. Zodpovědní jedinci, přemýšlejí o důsledcích svého jednání, uvědomují si jeho rizika a dopady.

Upřímnost ve vzdělávání ukazuje na ochotu člověka „reflektovat“ a přijmout odpovědnost za svá rozhodnutí a činnost.

Upřímnost také předpokládá „otevřené srdce“ a uznání důležitosti péče a všímavosti v životě jedince. Tyto tři složky mohou vytvořit prostor pro každého, aby se pustil do reflexe, analyzoval své jednání v praxi a převzal odpovědnost za své jednání.

2.3 Shrnutí Deweyho myšlení

Ačkoli Dewey neměl žádnou specifickou teorii vzdělávání dospělých, ovlivnil celou oblast vzdělávání dospělých, nemluvě o vzdělávání v USA obecně. Pragmatismus ve vzdělávání dospělých úzce navazuje na jeho myšlenky.

Existuje několik aspektů Deweyho myšlení, které stojí za to zdůraznit.

Dewey nabízí velmi široký a dlouhodobý pohled na vzdělávání, který se pro vzdělávání dospělých obzvlášť hodí:

Vzdělávání je pro všechny, všude a vždy. Každý člověk má v zásadě schopnost se na tomto procesu podílet. Dewey také uvádí souvislost mezi vzděláváním a demokracií, vzdělávání není technikou ani obsahem, ale je to spíše prostředkem procesu humanizace a demokratizace – respekt k individuálnosti každého žáka.

Dewey je také původcem zkušenostního učení: zkušenost je nejen klíčovým stavebním kamenem učení, ale činnost je také nezbytnou součástí učebního cyklu, učíme se skrz činnost a také praktické porozumění světu.

Dewey taky „spojuje“ předmět a metodu, protože celé učení se, má vlastně být procesem řešení problémů. Přesto lze vůči němu vznést několik velmi kritických připomínek, a to jak z hlediska vzdělávání dospělých, tak z pohledu jeho filozofie.

2.4 Kritika

Jeho konečný ideál – rozvoj a růst, je velmi nekonkrétní, abstraktní a nikdy nebyl přesně definovaný. Je to proces, který se stal cílem, zatímco učení, vzdělání a demokratický přístup jsou vlastně prostředkem, jak tento proces podpořit.

Podobně bývá kritizovaný i za až „mystický“ pohled na vědu, což se třeba projevuje v jeho pojetí vědy jako „nástrojem rozvoje a růstu“, ale také modelu pro vzdělávání (Aisemberg, 2008).

A konečně, Dewey není nikdy konkrétní v popisu vzdělávání, protože vzdělávání zahrnuje téměř všechny funkce, které podporují proces rozvoje. Není tedy zcela jasné, co vzdělávání není...

V každém případě je jeho přístup ke vzdělávání bez struktur, nevěnuje se institucím (jejich formování ani rekonstrukci pro jeho cíle). Je to v podstatě čistě filozofická perspektiva.

Je třeba se kriticky zastavit u Deweyho centrálního pojmu zkušenosti a růstu. v Deweyho pracech nenajdeme žádné cíle nebo kritéria pro zkušenosti (Elkjaer, 2008).

Nezmiňuje se, jak hodnotit zkušenosti, které podporují, abychom na jejich základě měli měřitelnou kategorii „růstu“. Není jasné, jak poznat, že student díky zkušenostem, které mu škola poskytuje, získává více znalostí nebo „zralosti“.

Dalším nedostatkem je absence postupů, jak by učitelé měli zvládat různé reakce, odezvy a zpětnou vazbu na podobný zážitek. Je pravděpodobné, že by velmi rychle taková výuka vedla k vyhoření učitele. Nevytvořil žádnou pilotní studii zážitkového učení ani se nevěnoval tomu, jak jsou tyto zkušenosti následně začleněny do cílů výuky (Hansen, 2007).

Jak již bylo zmíněno, nedotýká se tématu aplikace na vzdělávací strukturu. Není definováno, kdo jsou aktéři změny: vedení škol, vzdělavatelé, tvůrci kurikula nebo sítě vzdělávacích institucí. Ve výsledku ani není zřejmé, jakou roli by v celém tomto procesu demokratizace vzdělávání měla hrát komunita nebo společnost.

3 Lindeman a Knowles

V této kapitole se budu věnovat pokračovatelům myšlenky pragmatismu ve vzdělávání, zejména tedy v pojetí edukace jako celoživotního procesu. Oba autoři byli velmi plodní a jejich díla mají značný rozsah, pro lepší čitelnost a komparaci jsou tak jejich názory uspořádány do základních kategorií, které vyjadřují jejich myšlenky k tématu vzdělávání dospělých.

V této kapitole je představena obecně filozofie Lindemana a Knowlese a jejich přístup ke vzdělávání, následně jsou myšlenky těchto vzdělavatelů srovnány. z dostupných materiálů vyplynuly tyto kategorie: cíle vzdělávání, formální/neformální vzdělávání, obsahy a metody vzdělávání. Při studiu jejich děl nalezneme mnoho přímých odkazů na Deweyho myšlení a pragmatismus obecně.

Lindeman jako první rozvinul Deweyho myšlenky výhradně pro vzdělávání dospělých, avšak ani on je nedokázal v praxi plně prosadit. Podobně jako Dewey měl silně idealistické pojetí.

Byl to právě až Knowles, který dokázal vzdělávání dospělých s pragmatickou tradicí prosadit a posunout je tak do širšího povědomí, byť naopak on jako autor často s pragmatismem spojován nebývá.

Ve svých dílech o teorii zkušenostního učení oba vycházejí z tradice, kterou poprvé představil Dewey. Každý z nich má na věc poněkud jiný pohled, oběma však nelze upřít pragmatický základ.

3.1 Lindeman

Eduard Lindeman (1895-1953) byl jedním z deseti dětí dánských přistěhovalců do Spojených států amerických. Po těžkém dětství – byl z amerického venkova pozdního 19. století, osiřel relativně v mladém věku a byl bez

snadného přístupu k formálnímu vzdělání, vystudoval Michiganskou univerzitu a získal doktorát v oboru zemědělských věd.

V roce 1924 nastoupil na fakultu New York School of Social Work (později součást Columbia University), kde strávil celou svou profesní kariéru. Jako profesor „sociální filozofie“ se zabýval především sociálními otázkami, které se promítaly do jeho okolí.

Nejzásadnější Lindemanova práce v oblasti vzdělávání dospělých je kniha *The Meaning of Adult Education* (1926), která se zabývá vzděláváním právě i skrz sociální problémy své doby (otázky práce, nezaměstnanosti nebo chudoby), ale podobně jako Dewey odmítá „marxistický“ pohled.

Lindemanův hlavní přínos spočívá v tom, že přenesl a vydestiloval Deweyho dílo, s drobnými úpravami, do oblasti vzdělávání dospělých. v důsledku toho je v anglofonním prostředí považován za jednoho ze zakladatelů moderního vzdělávání dospělých (Brookfield, 1987, s. 120).

V podstatě, Lindeman je totožný s Deweyem. Sdílejí stejná východiska filozofie učení, Lindeman ji jen více konkretizuje a umisťuje učení hlouběji do sociálního kontextu.

Tato konkretizace je podle některých autorů (Brookfield 1987; Stewart, 1987) částečně způsobena jeho dánskými kořeny. Dánsko navštívil několikrát a zajímal se mimo jiné o dánský systém vzdělávání, především lidové školy. Díky Lindemanovi (a dalším) tak Dánsko inspirovalo metody vzdělávání dospělých v USA.

Z filozofického hlediska je Lindeman velmi podobný, ne-li totožný s Deweyem. Své práce (určité kapitoly) si často věnovali navzájem a jejich názory byly shodné.

Pro Lindemana, stejně jako pro Deweyho je vzdělávání (dospělých) jakýmsi druhem neautoritativní spolupráce mezi studujícími, jejímž hlavním cílem je hledat smysl zkušenosti.

Přesto smysl pro Lindemana má poněkud jiný význam než pro Deweyho. Na rozdíl od Deweyho, který věří v podstatu v antropologickém smyslu – soustředí se na jednotlivce, Lindeman přistupuje k danému spíš sociologicky: významem je pomoci lidem vyrovnat se s nejistotou, v rychle měnícím se světě (Stewart, 1987).

V důsledku toho Lindeman hledá techniky a metody učení schopné lépe propojit vzdělávání se životem. Vzdělavatelé mají pak zasahovat do tohoto procesu, jenž dává smysl životním zkušenostem, jako facilitátoři a vytvářet optimální podmínky pro tvorbu a přenos zkušeností.

Lindeman je také systematictější než Dewey. Kde Dewey nerozlišuje mezi prací a volným časem, Lindeman jasně rozlišuje mezi vzděláváním k povolání (vocational education) a volnočasovým vzděláváním (non-vocational education).

Toto zaměření je podle Bullougha (1988) pravděpodobně jeho nejoriginálnějším přínosem pro vzdělávání. Pro Lindemana není úkolem vzdělávání dospělých zdokonalovat se v práci, ale propojit práci a život. Najít rovnováhu a poskytnout smysl práce v širším kontextu života.

Vzdělávání dospělých má sloužit hlavně pro potřeby člověka a jeho společenského okolí, ne pro potřeby pracovních činností.

Pro Lindemana je vzdělávání dospělých odpovědí na roztržitý život člověka, který se v životě ocitl v nesouladu s profesním vzděláváním. Vzdělávání dospělých tak má být především volnočasovým vzděláváním a zcela dobrovolnou záležitostí, které nemá být spojena s kvalifikací, ani s tituly (Lindeman, 1926).

Lindeman ho viděl jako „ušlechtilý“ podnik, který má hodnotu sám o sobě, a nepotřebuje potvrzení a diplomy.

Metodologicky Lindeman vycházel z Deweyho myšlenek a částečně z Dánské inspirace. Na začátku kladl důraz na situace. Učení se odehrává ve vztahu ke konkrétním situacím. Vždy se jedná o vzdělávací situace, nikoliv o předměty, důraz je kladen na prožitek/zkušenost, jako u Deweyho.

Také cílem vzdělávání dospělých je další rozvoj a růst (jak jednotlivce, tak společnosti), obsahy jsou pouze prostředkem růstu.

Tento pragmatický pohled má významné důsledky pro vzdělávání dospělých, protože vedl k vývoji mnoha technik vzdělávání dospělých – zkušenostní učení a reflektivní praxe.

Od Lindemana pochází také myšlenka, kterou můžeme slyšet i dnes: Pro vzdělávání dospělých není tak důležité, co se lidé učí, ale skutečnost, že se vzdělávají. (humanistický ideál podobně jako Dewey)

Kromě toho Lindeman upřednostňuje diskusi jako metodu vzdělávání (Brookfield, 1984) s odvoláním na Deweyho, který tvrdil, že demokracie je schopnost společně se podílet na komunitě. Pro Lindemana fungují diskusní skupiny jako „učící se komunity“ a prostředek rozvoje demokratického myšlení. Byl to Lindeman (už ve 20. a 30. letech), kdo prosazoval ve vzdělávání kolaborativní metody, jako je skupinová práce a diskuse.

Ve zkratce Lindeman přenáší Deweyho myšlenky do vzdělávání dospělých hlavně skrz přizpůsobené metody práce a cíle vzdělávání. Veškerá kritika Deweyho pojetí učení pak platí i pro Lindemana. Nenabízí žádnou strukturu, politiku ani řízený přístup nebo instituce pro vzdělávání. (To shrnuje kritiku všech pragmatických myslitelů vzdělávání.)

3.1.1 Lindemanova filozofie vzdělávání

Vzdělávání/edukace bylo především společenským procesem, který měl člověka propojit s danou společností, zajistit vztah/internalizaci kulturních hodnot dané společnosti. Slovem „vzdělání“ pak vždy myslel „celoživotní vzdělávání“ na což sám odkazuje slovy „vzdělávání je život sám“ (Lindeman, 1926, s. 6). Vzdělávání pro něj ze své podstaty nikdy nekončí. Dále, pojal vzdělávání jako proces spojující psychologický a sociální rozměr. Například tvrdil, že duševní rozvoj nemůže probíhat bez určitého cíle/spolupráce samotných studentů a společenský prospěch mít přednost před osobní svobodou (Konopka, 1958, s. 57-58).

Sám definoval vzdělávání dospělých jako dobrovolnou spolupráci a neformální učení, jehož hlavním cílem je objevit význam dané zkušenosti. v dalších textech pak o vzdělávání dospělých mluvil jako o „edukaci za účelem sociální změny“. Kdy vzdělávání nemá sloužit pouze k reprodukci znalostí, ale i pro zvyšování společenského povědomí (má učit kriticky myslet). Navíc vzdělávání dospělých mělo fungovat i jako „laboratoř demokratických zkušeností“. Klíčovým slovem tak pro Lindemana byla participace (mnohokrát zmiňováno ve většině jeho textů). Vzdělávání dospělých poskytlo těmto lidem možnost účastnit se demokratických procesů (Lindeman & Gessner, 1956; Lindeman, 1945).

Považoval vzdělávání dospělých za určitou univerzální metodu a nástroj pro společenská hnutí. Kdy vzdělávání nejenom reaguje na existující problémy a nedostatky, ale zároveň má připravovat a předcházet budoucím (společenským) problémům, Všechny úspěšné skupiny vzdělávání dospělých se dříve či později stanou sociálně aktivními skupinami (Lindeman & Gessner, 1956, s. 168).

Lindeman ale (podobně jako Dewey) nebyl radikální reformátor, věřil, že z dlouhodobého pohledu jsou radikální hnutí sebezničující. Určité sympatie

však k radikálním reformám měl: „I vzdělavatelé si uvědomují, že revoluce jsou občas potřeba“ (Lindeman, 1926, s. 76).

Přesto byl hlasitým kritikem tehdejších trendů ve vzdělávání, především propojení požadavků velkých firem a výrobních podniků se vzdělávacím systémem, vzděláváním na zakázku pro výkon profese, téma, které je stále aktuální i po více než 80-ti letech.

Formální a neformální vzdělávání

Rozdíl mezi formálním a neformálním vzděláváním byl pro Lindemana jasný. Nesnažil se zbavit škol nebo z nich udělat miniaturní verze společnosti, ale uvědomoval si nevhodnou tendenci formálního vzdělávání ignorovat sociální kontext a lokální potřeby a pouze „předávat informace“.

Lindemanova teorie vzdělávání se zabývala formálním i neformálním vzděláváním. Oběma příkládá ve svých textech podobnou váhu. Důležitější bylo, aby člověk byl soběstačný a dokázal se dále rozvíjet než to, kde a jak získal vědomosti (Lindeman & Gessner, 1956, s. 155).

Lindeman často zdůrazňoval, že oba typy vzdělávání vyžadují snahu a odpovědnost ze strany studenta. Vlastní snaha a odpovědnost pro něj pak byly i základ života v demokratické společnosti.

Zkušenost pro něj byl základ pro učení, byl tak přesvědčený, že neformální vzdělávání musí zahrnovat přirozené prostředí našeho života, domov, přátele, sousedy, ale i pracovní prostředí, místa, kde trávíme volný čas, společenské kluby i další prostory a skupiny, které mají potenciál pro neformální učení (Lindeman & Gessner, 1956, s. 156-8).

Představoval si vzdělávání dospělých jako dobrovolný proces sdílení mezi jednotlivci i skupinami, v němž by se mohly předávat dovednosti, zkušenosti i znalosti, a to spontánně bez institucionálního vlivu (ne nepodobné Knowlesovi), přičemž by vzdělávání/ učení se odpovídalo daným potřebám/situacím a ne předmětům.

Lindeman věřil, že neformální vzdělávání je ze své podstaty velmi flexibilní a nepotřebuje hlubší teoretické základy. Nevěnuje mu tak příliš pozornosti ve svých pracích, případně nezdůvodňuje hluboce opodstatnění pro rozšíření tohoto konkrétního typu vzdělávání. Většinu času strávil kritikou existujícího formálního systému vzdělávání. Lindeman viděl školy jako nezbytné, ale zároveň vnímal potřebu zásadní reformy a reorganizace. Zároveň (jak už bylo zmíněno dříve) věřil, že školy mohou plnit širší společenskou funkci, než tomu bylo v jeho době (Lindeman, 1926).

Cíle vzdělávání

Nejobecněji bylo cílem vzdělávání pro Lindemana „harmonický a soustavný rozvoj jedince“. Zastává názor, že vzdělávání samo o sobě žádné cíle nemá, jde o abstraktní pojem a činnost. Cíle mohou mít pouze rodiče, studenti, učitelé a ti, kteří se podílí na . Na základě tohoto přesvědčení tedy předpokládá, že cíle musí být založeny na potřebách a zájmech vzdělávaného. Důležitým cílem/přínosem vzdělávání je pak i „vedení/výchova“ k demokracii. Pro Lindemana byla demokracie a vzdělávání v podstatě synonymem. Jen prostřednictvím vzdělávání bylo možné udržovat a rozvíjet demokracii, podporovat existenci občanské společnosti skrze zkušenosti lidí a osobní odpovědnost, kterou mělo vzdělávání zprostředkovávat (Lindeman & Gessner, 1956).

Cíle měly vycházet ze zkušeností a potřeb jedinců ve vzdělávání. Pro Lindemana cíle vzdělávání navazovaly na každodenní život a jeho potřeby. Škola tak reprezentovala jednu z nejzásadnějších společenských institucí, kde se má prolínat život a učení/získávání zkušeností (Lindeman, 1926).

Vzdělávání, učení se a výuka

Lindeman viděl rozdíl mezi vzděláním a výukou samotnou a zároveň i problematičnost toho, když nejsou chápány odděleně. Účelem vzdělávání

dospělých (formálního nebo neformálního má pro Lindemana být pomoc člověku vyrovnat se s vývojem/změnami sociálního světa (Stewart, 1987).

Vzdělávání se je pro Lindemana součástí každodenního života, výuka (formální vzdělávání) má poskytnout formu pro předávání obsahů, k níž si pak mohou studenti přistupovat podle svých individuálních potřeb.

Lindeman ostře protestoval proti existujícímu systému, kdy ekonomická produktivita a industrializace hrály hlavní role v určování obsahu vzdělávání a způsobům učení se. Tvrdil, že vzdělávání dospělých má začínat tam, kde formální výuka končí. Podstatou vzdělávání dospělých mělo být „učit žít“ (Lindeman, 1945).

Kladl důraz jak na celoživotní učení, tak na celoživotní vzdělávání. Věřil v potřebu vytvořit „učící se společnost“, kde každé prostředí ať už týkající se domova, práce, volného času a společenského okolí bylo nastaveno tak, aby poskytovalo příležitosti se učit a vzdělávat (Brookfield, 1984).

Z pohledu historie totiž podle něj společnost, a to až do naší doby, možná s výjimkou rodiny, neměla učení se/předávání zkušeností jako jeden ze svých hlavních cílů. Lindeman chápal celou společnost jako jednu velkou laboratoř. Škola by jistě hrála významnou roli, ale ve spolupráci s ostatními částmi společnosti.

Obsahy a metody

Lindeman tvrdil, že život ve společnosti je základem pro vzdělávání a růst a školní osnovy by měly pomáhat rozvíjet společenský život/ vlastní zkušenosti. Školní vzdělávání samo o sobě nemá hodnotu. Význam a hodnota vzdělávání se projevuje až skrze vlastní zkušenosti studentů. Proto je nutné udržovat rovnováhu mezi obsahem (co se učí) a metodou (jak se to učí), obě jsou v jeho pojetí úzce propojeny (Jarvis, 2001).

Lindeman byl obecně proti tématům a předmětům mimo zkušenosti studentů. Obhajoval učení skrz „situace“ a projekty namísto předmětů. Situace měly

vycházet z každodenního života – domov, blízké okolí člověka, práce atd. Nejlepší vyučovací metoda je právě ta, která pracuje se zkušenostmi člověka a jeho potřebami.

Izolovat metody od obsahu je podle Lindemana způsob, jak dochází k jednomu ze zásadních problémů ve vzdělávání/ kvalifikace se sama o sobě stává cílem, místo aby představovala prostředek k dosažení cíle (získání zkušenosti/ pochopení problému). Nutí také vzdělavatele k předpokladu, že mají „vychovávat“ studenty, vycvičit je pro určité chování, namísto toho, aby je vedly k utvoření vlastní zkušenosti/řešení.

6 kroků vzdělávání založeného na „situacích“ (Lindeman, 1926, s. 193):

1. Rozpoznat co se děje
2. Analýza situace – jejich dílčích problémů
3. Rozebrat problémy – jaké máme informace a zkušenosti
4. Využít dostupné informace a zkušenosti
5. Vytvořit hypotézy/ postupy řešení
6. Uvést hypotézu v praxi/ přehodnotit naše předpoklady

Tento postup umožňuje učit se v každé situaci a z každé zkušenosti, jimž je člověk vystaven po celý život (srovnatelné s Deweyho reflexí)

3.1.2 Shrnutí myšlení Lindemana

Život samotný je pro Lindemana neustálý sled zkušeností, tvrdí, že součástí učení se je také trvalá změna chování v důsledku těchto zkušeností.

Samotné zkušenosti zahrnují takové věci, jako je získávání nových informací, nové intelektuální a sociální dovednosti, přičemž klade důraz právě na tyto dvě kategorie. Veškeré učení je pro něj přechod od pasivity k akci – learning by doing. Praktické učení se – to které je spojeno s aktivitou, je pro člověka nejlepší. Lindeman nevytvořil žádný systém ani popis frameworku pro realizaci celoživotního vzdělávání. Je jasné, že si představoval celoživotní vzdělávání jako činnost, která má probíhat v každodenním životě (doma),

podporovaná skrz formální systém (škola) a další doplňující organizace, které existují v dané komunitě.

Zároveň odporoval „monopolizaci“ znalostí a jejich předávání ze strany školy. Jeho pohled předpokládal reorganizaci škol tak, aby byla jednou z mnoha institucí, které mají řešit vzdělávací potřeby dospělých i mládeže. Vzdělávání (zmíněno už dříve) má zahrnovat mnohem více než jen klasickou výuku v učebnách škol (Lindeman & Gessner, 1956, s. 153-5).

Ve svých pracech (20.-50. léta) se snažil oddělit koncept vzdělávání od typicky formální školní výuky a předpokladu, že potřeba vzdělávání končí s nástupem dospělosti.

Místo toho obhajoval myšlenku, že vzdělávání by mělo rozšířit své parametry tak, aby zahrnovalo dospělé, a že nejen může ale i musí vzniknout struktura pro podporu celoživotního vzdělávání, a to jak uvnitř, tak vně škol, aby člověk dokázal žít v rychle se měnícím světě (Brookfield, 1984).

Lindeman nepovažoval vzdělávání dospělých za dočasnou nástavbu existujícího systému nebo kompenzaci za nedokonalosti formálního vzdělávání, ale za budoucí, pevnou součást vzdělávacího systému.

Používal termín „vzdělávání dospělých“ velmi široce pro nejrůznější skupiny dospělých a věřil v jeho uplatnění ve všech možných situacích: na školní, mimoškolní, formální, neformální i informální vzdělávání, pro ty, kteří už dokončili vzdělávání, stejně jako pro ty, kteří nikdy školu nedostudovali. Neustále zdůrazňoval potřebu přehodnotit klasické vzdělávací modely a systémy a přeměnit vzdělávání jako celek, aby reflektovalo potřebu dospělých učit se po celý život.

Vzdělávání dospělých, ne jako pouhá „oblast“ vzdělávání/školství, ale způsob života, bylo tématem, které rezonuje většinou jeho prací o vzdělávání.

Jedním z hlavních způsobů, jak dosáhnout této změny přístupu (jak si ji představoval Lindeman), předpokládala změnu vzdělávání i v dětství a dospívání, tak aby připravovala na celoživotní proces učení se/ vzdělávání,

což podle něj byla jedna z podmínek pro kvalitní život v dospělosti, (odpovídá Deweyho přípravě na život) (Rachal, 2015).

Vzdělávání dětí a mládeže a vzdělávání dospělých nemají existovat separátně a být řešeny jako nesouvisející oblasti. Dle Lindemana je třeba na ně pohlížet jako na dvě neoddělitelné fáze v nepřetržitém procesu. Lindemanovo pojetí celoživotního učení by tak přineslo i změny ve výuce mládeže a ve způsobu řešení kvalifikací a způsobilostí (diplomů a certifikátů).

Výuka by nebyla pevně ohraničená, vzdělávací kariéra studenta by vlastně nikdy neskončila a neměla by pevný finální bod. Šlo by vzdělávání kdykoliv přerušit, ale nikdy „dokončit“. Středoškolský nebo vysokoškolský diplom znamenající konec formálního studia by byl nahrazen jiným „certifikátem“, který by fungoval jednoduše jako pas k dalšímu vzdělávání/učení se (Lindeman, 1926).

Hlavním kritériem pro hodnocení formálního vzdělávání by byla míra, do jaké přispívá k dalšímu vzdělávání dospělých. Prakticky vzato měla Lindemanova vize celoživotního učení stejný dopad na vzdělávání dospělých i vzdělávání mládeže.

Dalším zásadním bodem, který vyplýval z jeho vzdělávacího myšlení byla potřeba existence silné vazby formálního vzdělávacího systému a mimoškolních zdrojů pro vzdělávání v rámci komunity pro dospělé (chtěl, aby měl každý jednotlivec představu o zdrojích, které má v komunitě k dispozici). Implicitně stále narážel na potřebu systémových vazeb mezi školními a mimoškolními institucemi, které by sloužily populaci v daném místě (knihovny, kluby, školy a úřady) (Brookfield, 1984; Lindeman 1926).

Sám předpokládal, že vzhledem k rozsahu plánů, které načrtl, bude pro jejich realizaci nutný komplexní systémový přístup (jako všichni ostatní teoretici ovšem nikdy nic nevymyslel).

Na závěr lze Lindemana shrnout jako proponenta komunitního přístupu ke vzdělávání a učení, kdy zdůrazňoval, že všechny zdroje dané komunity mají potenciál posloužit/podpořit vzdělávání.

3.2 Knowles

Malcolm Knowles (1913-1997) byl americký pedagog. Bakalářské studium absolvoval na Chicagské univerzitě a poté postgraduální studium na Harvardově univerzitě.

Knowles zahájil svou pedagogickou kariéru jako středoškolský učitel a později se stal vedoucím programu vzdělávání dospělých na Bostonské univerzitě. Poté pracoval jako konzultant pro různé vzdělávací organizace, včetně Mírových sborů, UNESCO a amerického ministerstva práce.

Během své kariéry byl Knowles plodným autorem a výzkumníkem, publikoval řadu knih a článků o vzdělávání dospělých, sebeřízeném učení a neformálním vzdělávání.

Knowlesovi myšlenky o odlišných charakteristikách a potřebách dospělých studentů, včetně jejich motivace ke vzdělávání, měly trvalý dopad na oblast vzdělávání dospělých. v americkém kontextu je často označován za otce andragogiky.

Kromě svého přínosu pro vzdělávání dospělých sehrál Knowles důležitou roli při rozvoji profesních organizací v oblasti vzdělávání a výkonu na pracovišti, včetně Americké společnosti pro vzdělávání a rozvoj (ASTD). Knowles navazuje v mnoha myšlenkách na Lindemana, byli jednu dobu spolupracovníci, mluví v některých textech o Lindemanovi jako o velké inspiraci a byl to Knowles, který po jeho smrti v 50. letech napsal jeho nekrolog pro tehdejší organizaci vzdělavatelů dospělých, a shrnul Lindemanovu

kariéru, kde ho popisoval jako „jednu z velkých postav vzdělávání dospělých“ ve spojených státech (Jarvis, 2001).

Obecně lze říct, že velká část Knowlesova myšlení o vzdělávání směřovalo na „budoucnost“. Psal hodně o potřebě reformy tradičního vzdělávání a rozvoji celoživotního učení v rámci „vzdělávacích komunit.“

Vzdělávání dospělých budoucnosti dle něj mělo sloužit nejen jednotlivcům, ale i organizacím a celé komunitě. Knowles předpovídal dobu, kdy budou všichni v rámci vzdělávání vždy „částečně učiteli a částečně studenty“ (Knowles, 1994, s. 279).

Poukazuje zároveň i na rostoucí rozdíl mezi hodnotovým systémem ve vzdělávání a systémem společnosti a odcizení člověka v technologickém a byrokratickém prostředí.

Pro život v moderní době plné změn, je dle Knowlese potřeba nový směr vzdělávání – rozvoj schopnosti každého jednotlivce učit se, přizpůsobit se změnám, vytvářet a přijímat nové hodnoty po celou dobu života.

To by pak měl obnášet koncept celoživotní učení. Na vzdělání tak nelze pohlížet jen jako pouhé předávání znalostí, a samotné znalosti ani nejsou pouhými daty a fakty (Knowles, 1969).

Knowles zasvětil svou profesní kariéru prosazování myšlenky celoživotního vzdělávání. Jako praktik podporoval celoživotní učení tím, že prosazoval specifické metody a techniky, které tento cíl potvrzují.

3.2.1 Knowlesova filozofie vzdělávání

Knowles viděl vzdělávání dospělých jako „proces individuálního růstu.“ Andragogiku definuje jako „umění a vědu, jak pomoci dospělým učit

se“ (Knowles, 1990). Jedná se o termín, který Knowles používá k odlišení učení dospělých od učení dětí.

Knowles chápal andragogiku víceméně jako „novou technologii“ vzdělávání dospělých. Zároveň ale má andragogika (alespoň co jsem pochopil) znamenat více než jen pomoc dospělým učit se, Má i plnit roli v klasickém školním vzdělávání – jakousi úlohu ve vzdělávání mládeže, jak roste a proměňuje se v dospělé.

Knowles nabízí čtyři klíčové charakteristiky dospělých studentů, které se liší od klasické školní výuky, na kterém je pedagogika založena (Knowles, 1980; 1990):

1. Dospělý je autonomní.
2. Dospělý má dostatek zkušeností a vědomostí, na které navazuje.
3. Dospělý se soustředí na cíl, který si stanovil.
4. Dospělý si vybírá formu vzdělávání cíleně a relevantně ke své potřebě a praxi.
5. Dospělý ve svém učení hledá rychlou vazbu s praxí.
6. Dospělý a jeho individualita musí být respektována

Předpoklady pro vzdělávání dospělých

Knowles předkládá další předpoklady základ andragogického přístupu (Knowles, 1980, s. 47-50):

1. dospělí se mohou učit,
2. učení je vnitřní proces
3. existují „nadřazené“ podmínky učení a zásady výuky

Knowles tvrdí, že pokud se člověk nedokáže učit, nebo jeho výsledky neodpovídají jeho potenciálu, příčinu můžeme hledat právě v podmínkách (nepříznivých).

Učení se pro něj není ani tak externí jako spíš interní proces. Podle Knowlese je učení silně psychologický proces – uspokojování potřeb a dosahování cílů. Ústřední pro proces učení se je zkušenost studenta, kterou definuje (Knowles) jako interakci mezi učícím se a jeho prostředím (Knowles, 1980, s. 51).

Knowles věří, že kvalita a množství interakcí mezi studentem, jeho prostředím a výchovným potenciálem prostředí úzce souvisí s kvalitou celého vzdělávání (přímo úměrné).

Prostředí a interakce v něm/s ním jsou tak dvě klíčové proměnné celého procesu vzdělávání a získávání „zkušeností“. Zásadní funkce učitele je pak jednak vytvářet vhodné prostředí, ve kterém se mohou studenti rozvíjet, a zároveň „vést“ interakci tak, aby se maximalizoval potenciál učení (v daném prostředí) (Knowles, 1980; 1990).

Knowles odkazuje na sebeřízené učení jakožto základní kámen pro (jeho) andragogiku.

Formální a neformální vzdělávání

Ve svých dřívějších textech (50. léta), se snažil definovat rozdíly mezi formálním a neformálním vzděláváním. Neformální vzdělávání byla pro něj „skupina lidí která se sešla za účelem vzdělávání prostě proto, že o tom chtěli vědět“ (Henry, 2011, s.21-22).

Formální vzdělávání dospělých má jiný účel. Je systematictější, organizovanější a účelnější, a zakončuje se diplomem/certifikátem.

Neformální vzdělávání jako takové má poskytovat smysluplné zkušenosti pro jednotlivce, ale zároveň může i prospívat komunitě nebo organizaci, které využívají vzdělávání jako prostředek k dosažení jejich primární cíle.

Knowles viděl neformální vzdělávání dospělých jako „komplementární“ k formálnímu vzděláváním. Věřil, že „neformální“ kurzy a workshopy (atd.) mohou fungovat jako prostředek pro knihovny, univerzity,

státní i neziskové organizace, aby rozšiřovaly své pole působnosti a dosah (osvěta).

Neformální vzdělávání mělo působit (Knowles 1950, s. 85-7):

1. Pro rozvoj dovedností a specializace u zaměstnanců
2. Na změnu postojů a pohledu u cílové skupiny
3. Dát prostor vyzkoušet si krátce činnost v rámci širších, dlouhodobějších programů (vzdělávání)
4. Pro „přilákání“ dalších studentů

Knowles se (celou kariéru v podstatě) snažil posunout vzdělávání dospělých mimo klasický institucionální rámec (tak jak funguje školní vzdělávání). Byl proponent většího zapojení všech organizací (firem/podniků i úřadů), které zaměstnávají větší množství lidí, aby se zapojili do vzdělávacích aktivit, které považoval za prospěšné pro lidi i dané organizace (Merriam et al., 2007, s. 84-7).

Knowles předpokládal velkou transformaci v přístupu k vzdělávací problematice, jež se musela odehrát, aby se mohla udržovat produktivní a relativně vzdělaná pracovní síla, vzhledem k měnícím se nárokům a rozvoji nových technologií.

Zároveň také poukazyval na rozdíl v učení dospělých od tradičních metod používaných k vzdělávání dětí a mládeže. Jeho texty poukazují na rozdíly mezi výchovou mládeže a výchovou dospělých, které (ať v částech překonané) jsou stále aktuální (Knowles, 1980).

Od dob zavedení „moderního“ školního vzdělávání je systém formálního vzdělávání oddělený od „života“, protože je víceméně považován za přípravu na něj.

Většina vzdělávání dospělých je pak i dnes nahodilá, spíše neformální a relativně spontánní, ve srovnání proti školnímu vzdělávacímu systému. Knowles pevně věřil v hodnotu neformálního vzdělávání dospělých

a sebeřízeného přístupu. z jeho pohledu šlo o dimenzi vzdělávání dospělých, kterou stojí za to neustále rozvíjet a posouvat dále (Knowles, 1990).

Celoživotní učení a vzdělávací komunity

Knowles věřil, že přijde doba, kdy se vzdělávání dospělých stane nejdůležitějším druhem vzdělávání. Všichni dospělí by pak viděli „vzdělávání se“ jako normální součást každodenního života podobně jako v minulosti bylo „pracovat“ (Henry 2011, s. 89; 95-97).

Vzdělávání dospělých by se stalo plně součástí existujících institucionálních struktur, vzniklo by zvláštní kurikulum, které by poskytlo dospělým nepřetržité, navazující a propojené příležitosti ke vzdělávání se (Knowles, 1994).

Kurikulum by mělo obecně zaměřenou část, navrženou tak, aby zprostředkovala osobní růst a rozhled člověka. a taky „speciální“ odbornou část, která by řešila odborné a pracovní funkce/požadavky.

To by vedlo (podle Knowlese) k vytváření „výchovných komunit“ charakteristických duchem vzájemného plánování, spolupráce a sdílení zdrojů mezi vzdělávacími i „mimo-vzdělávacími“ systémy, které měli spolu zajišťovat množství vzdělávacích „příležitostí“ (Knowles, 1994, s. 286-8).

Knowles také věřil, že celoživotní vzdělávání bude časem přijato jako přirozená součást existence a že „vzdělání“ již nebude chápáno ve vazbě na určité životní období nebo skupinu. Aby se toto stalo realitou, je potřeba aby všechny části společnosti/dané komunity vnímaly přínos celoživotního vzdělávání, přijmuly ho jako smysluplné a podporovaly ho (Knowles; 1969, Henry 2011).

Knowles však npracuje s přímou definicí „vzdělávací komunity“, ani nepopsal její systém, jednotlivé prvky, zdroje nebo potřeby. Naznačuje

v textech, že vznik definice (a její široké přijetí) by přinesl pocit „jednoty“ a směr pro oblast vzdělávání dospělých, v podobné míře jako nyní existuje ve vzdělávání mládeže (Hartree, 1984).

Popisuje „poslání“ andragogů. Má jít o tvorbu širokých plánů pro „správný rozvoj člověka“ a spolupráci s organizacemi a institucemi, jak vzdělávat a rozvíjet (personálně i profesně) své „klienty“ (Knowles et al., 2015).

Vzhledem k tomu, že vzdělávání dospělých by v takovém uspořádání nebylo považováno za okrajovou záležitost, hráli by vzdělavatelé silnou roli v určování směru společnosti a jejích priorit...

Ve svém modelu celoživotního učení Knowles představuje snahu vytvořit ucelený koncept učení po celou dobu života s využitím principů andragogiky (Knowles et al., 2015).

Za prvé předpokládá, že účel vzdělávání musí být redefinován a musí zahrnovat potřebu rozvoje kompetencí pro výkon sociální role vyžadovaných po celý život. Kdy definuje zásadní role, které člověk v průběhu života zastává (učící se, občan, pracující atd.).

Druhý předpokladem je, že primárním účelem školní docházky je pomoci dětem a mládeži „naučit se učit“. Rozvíjet kritické myšlení a podporovat sebeaktualizaci (podobné Deweymu).

Knowlesův třetí předpoklad je, že kurikulum vzdělávání by bylo nejefektivnější zorganizovat po ose individuálních vzdělávacích projektů. v rámci těchto projektů by se pak jedinci s podobnými vzdělávacími potřebami mohli spojit a spolupracovat na hledání řešení.

V tomto pojetí je škola „centrem zdrojů vzdělávání“ a učitelé fungují jako „poradci/konzultanti“ v rámci projektů (Knowles, 1977).

Knowlesovo pojetí mělo sloužit pro „sjednocení“ školního vzdělávání a vzdělávání dospělých v jednotný systém celoživotního učení.

Pro Knowlese bylo hlavní výzvou pro vzdělavatele dospělých předat nový význam vzdělávání (celoživotní proces) a způsob, jak aplikovat principy celoživotního vzdělávání na jakoukoliv situaci.

Výzvou pro pedagogy bylo přehodnotit jaký dopad má jejich působení, výuka na studenty v jejich dalším životě – jak je připravuje na celoživotní proces učení se/jak přistupují ke vzdělávání v pozdějším životě (Henry 2011, 134-7).

3.2.2 Knowles a vliv humanismu

Knowles čerpá myšlenky jak z pragmatické, tak z humanistické tradice, ačkoli humanismus je u něj vlivnější. Stejně jako Dewey a Lindeman se zaměřuje na problémy a situace jako zdroj pro učení. Stejně jako Rogers však zdůrazňuje roli prostředí, neboť právě prostředí učení dospělých buď podporuje, nebo mu brání. Od obou Knowles přebírá pojem „zkušenost“. Přestože tento pojem má v pragmatické a humanistické tradici odlišný význam, Knowlesovi se daří tyto dva přístupy spojit. Zkušenosti jsou na jedné straně zdrojem učení (pragmatismus), zejména pokud je člověk reflektuje, na druhé straně jsou však také výsledkem procesu učení, to přispívá k tomu, že tyto zkušenosti jsou více v souladu s jejich vnitřním významem, a tím i smysluplnější (humanistická psychologie) (Jarvis, 2001, s. 144-9; Hartree, 1984).

Nicméně u Knowlese převažuje vliv humanistické psychologie. Od Rogerse přebírá nejen klíčovou roli prostředí v učení, ale i motivaci a cíle. Knowles totiž stejně jako Rogers vychází z předpokladu, že existuje vnitřní motivace k růstu, rozvoji a učení. Tuto vnitřní motivaci je třeba dát do souvislosti s konečným cílem takového procesu, kterým je „seberealizace“. Učení, které je synonymem růstu, je prostředkem k seberealizaci, je mechanismem, díky němuž lze dosáhnout shody mezi zkušenostmi a jejich „vnitřním smyslem“. Usnadnění takového učení dospělých je pro Knowlese „andragogikou“. Pro Rogerse je dosahování této shody/propojení terapeutickým procesem. To už neplatí pro Knowlese, pro něhož se stalo andragogickým procesem.

Přesto lze vysledovat i pragmatický vliv: další Knowlesův klíčový pojem „sebeřízené učení“ má totiž dvojí význam. Na jedné straně je sebeřízení pohybem jedince od závislosti ke zrání, k samostatnosti a nezávislosti (Rogers), na druhé straně je to také proces, který vede k větší kontrole nad prostředím, v němž člověk žije (Dewey). Knowles oba tyto procesy kombinuje - „růst“ chápe jako proces seberealizace a zároveň jako proces akumulace zkušeností (Dewey), které se pak stávají zdroji pro další učení. Prostřednictvím takového procesu růstu se člověk stává otevřenější vůči společnosti a společnost zase „roste“ (Rogers). Zároveň se člověk stává schopnějším řešit problémy, což zvyšuje schopnost „společnosti“ zvládat své prostředí (Deweyho plasticita).

3.2.3 Shrnutí myšlení Knowlese

Knowles trval na tom, že lidstvo vstupuje do nové éry technologie a vědy, kde bude potřeba hledat nové přístupy a průběžně se aklimatizovat na změny. Budoucnost má být v duchu neustálých změn, kdy celoživotní vzdělávání bude představovat nezbytný základ pro fungování v takovém světě, abychom dokázali nejen přežít, ale i něco po sobě zanechat a žít naplno.

Celoživotní vzdělávání chápe jako „základní kámen“ kolem kterého musí být organizovaný celý systém vzdělávání, abychom byli schopni stíhat/existovat v moderním světě, který jsem sami stvořili. Jeho model celoživotního učení umožňuje dává prostor individuálním potřebám a zájmům každého jednotlivce (vzhledem k jeho „vyspělosti“). Vzdělávání by mělo sebeřízený a dobrovolný charakter, kde by důraz byl kladen na učení kompetencí spojených s rolmi, které člověk v průběhu života zastává (Fisher & Podeschi, 1989).

Věřil, že je nezbytná reforma klastického vzdělávacího systému. Jeho alternativou měla být „andragogika“, nová technologie vzdělávání dospělých, kde se vzdělávání má orientovat na problémy a zkušenosti než předměty.

Andragogika jako taková měla být procesem hledání problémů a jejich řešení. Měla orientovat člověka na stanovování si cílů, hledání řešení a lepších alternativ k současnému stavu. Pokud se člověk v rámci vzdělávání ptá „kde jsme teď“ a „čeho chceme dosáhnout“ používá (pro Knowlese) andragogický přístup. Knowles vidí andragogiku jako proces umožňující dospělým růst, zdokonalovat se a učit se na celoživotní bázi (Finger & Asun, 2001).

3.3 Srovnání Lindemana a Knowlese

Lindeman

Lindeman používal pojmy vzdělání a učení zaměnitelně. Občas však použil termíny pro poměrně specifické jevy. Viděl učení jako trvalou činnost, proces lidského růstu a rozvoje. Lindeman rozpoznal dva typy učení: neformální a formální. Neformální učení viděl jako přirozenou součást života, jako znalosti získané z kulturní a sociální zkušenosti. Formální učení pak vnímal jako školní výchovu a institucionální proces výuky. Lindeman věřil, že učení, ať už formální nebo neformální, bylo zdrojem pro rozvoj/změnu lidského chování. Hlavním účel učení bylo porozumění/ pochopení významu zkušenosti (Brookfield, 1984).

Podle Lindemanova názoru prostředky a cíle učení, žák a učební osnovy, osobní svoboda i povinnosti, škola a společnost existují jako společně provázané prvky systému. Pokud bychom je od sebe oddělily, dochází k narušení rovnováhy pro růst jedince i komunity.

Pro Lindemana, jediný cíl učení se, který by mohl zahrnovat všechny tyto rozmanité účely byla myšlenka růstu. v této souvislosti bylo hlavní rolí učitele

vytvořit prostředí, kdy se student stává méně závislým na učiteli a více na svém vlastním uvažování a zájmech (Lindeman, 1926).

Lindeman přemýšlel o vzdělávání dospělých jako o metodě a praktickém prostředku, jehož prostřednictvím by dospělí mohli integrovat znalosti se zkušenostmi. Dovednost dospělých se rozvíjet a růst – intelektuálně, emočně i sociálně, závisel na jejich schopnosti učit se nové věci a zpracovat je do svého existujícího frameworku (zkušeností).

Vzdělávání Lindeman přirovnal k procesu demokracie a považoval za vhodné, aby instituce přijali demokratické principy ve vzdělávání dospělých. Velmi ho zaujal například vzdělávací přístup praktikovaný v Dánsku, lidové školy a zemědělská družstva. Byl také ovlivněn úsilím odborů ve Velké Británii vzdělávat pracující třídu (Lindeman, 1926, s. 105-7).

Lindeman byl proti metodám používaným ve vzdělání, podle něj vycházely z falešných předpokladů, kdy lze poznání „vytěžit“ ze zkušeností ostatních, výčet už ověřeného a potřebného, který je úhledně rozdělen na předměty, které jsou předkládány studentům (Lindeman, 1926, s. 113).

Zpochybňuje i účely klasického vzdělávání. Systém, který se soustředí na výuku předmětů je pragmatický, povrchní a prospívá jen tomu, kdo potřebuje kvalifikovanou pracovní sílu, ne lidem, kteří se chtějí vzdělávat a rozvíjet.

Lindeman viděl hodnotu v mimoškolním učení se/neformálním vzdělávání, kde by se dospělí mohli učit navzájem, sdílet dovednosti, znalostí a zkušeností v duchu kooperace. Úspěch tehdejších lidových škol v Dánsku je jasně vidět v nadšení. Pro Lindemana je proces vzdělávání, tak jak je praktikován ve školách zastaralý a mechanizovaný.

Tvrdil, že vzdělávání je odkázáno jen na dobu mládí a spojeno s určitým vývojovým stádiem člověka. Školy vidí jako své poslání připravovat mladé lidi na budoucnost, která je ale neznámá a nepředvídatelná.

Vzdělávání by místo toho mělo být procesem, který probíhá po celý život. k tomu měl přispět nový koncept – celoživotní učení.

Knowles

Knowlesův pohled je v podstatě velmi podobný Lindemanovu.

Také definuje vzdělání jako proces spojený s individuálním růstem nebo také: „celoživotní úsilí objevovat nové a neznámé“ (Knowles, 1980, s. 23).

Definuje učení jako vnitřní proces uspokojování potřeb a dosahování cílů (studujícím). Centrální pro průběh učení je zkušenost studenta, která je definována jako zkušenost/výsledek interakce mezi člověkem a jeho prostředím (Knowles, 1980).

Knowles běžně používá termín andragogika k rozlišení mezi výchovou mládeže a dospělých. Termín, který si vypůjčil z evropské tradice.

Knowles nerozlišuje, na rozdíl od Lindemana, mezi formálním a neformálním učením, ale spíše nepřímo odkazuje na rozdíly mezi formální a neformálním vzděláváním dospělých. Přičemž sám přesně neuvádí rozdíly a nestanovuje hranice.

Lze však říct, že největší důraz Knowles, co se týče odlišení, kladl na rozdíly ve struktuře, designu a intenzitě mezi těmito přístupy.

Neformální vzdělávání dospělých popsal jako „hnutí tak rozsáhlé a amorfní, že to velké množství lidí, kteří jsou jeho součástí, si neuvědomují, co dělají.“ Ve svých textech tím měl na mysli vzdělávací aktivity navržené a prováděné organizacemi, které nejsou výlučně vzdělávací, jako jsou církve, odbory, vládní agentury a průmyslové podniky, pro které bylo vzdělání prostředkem k dosahování jejich hlavních cílů (Henry, 2011, s. 21).

Vzdělávání, učení a výuka

Ani jeden nemá přesně vymezené hranice mezi školním vzděláváním a učením se. Oba ale mají negativní postoj ke školnímu vzdělávání. Lindeman například kritizoval způsob, jakým probíhal proces školní výuky, tendenci škol kompartmentalizovat znalosti, přílišný důraz na dril a pravidelný režim,

autoritářský přístup vzdělavatelů a důraz kladený na předmět na úkor metody (Lindeman, 1926, s. 111-4).

Knowlesova kritika je podobná Lindemanovi. Má námitky proti tendenci škol předpokládat, že jejich ústředním posláním je předávat „kulturu“, formovat studenty do předem stanovené formy. Zvláště důrazně se vyjadřuje, pokud jde o způsob, jakým školní docházka staví žáka do role závislého příjemce a učitele do role autority, předávající hotové informace a konečného arbitra rozvoje studenta (Henry, 2011, 108-111).

Knowles i Lindeman byli (svého času) velmi horliví zastánci potřeby reformovat klasické školy a vzdělávací systém jako takový. Ani jeden z nich ale nepředpokládal, že by bylo potřeba se klasického vzdělávacího systému zbavit.

Lindeman a Knowles chápou, že školy mají své místo a s určitými reformami mají školy potenciál existovat jako kvalitní centra celoživotního učení. Nevidí školu (z principu) jako nepřátelskou k učení se. Chápou vzdělávací instituce jako prostředí sociálního pokroku a mobility.

Metoda a obsah

„Naučit se učit“ je centrální koncept pro oba autory. Jejich společným východiskem je, že dnes v jakémkoli procesu učení již nelze klást důraz na pevný, předem stanovený obsah – ze své podstaty omezuje vzdělávaného i vzdělavatele.

Vzdělávání jako proces se má soustředit na schopnost chápat, zpracovat a analyzovat. Tvořit vlastní smysl/uspořádání znalostí, oddělovat obecné od partikulárního, propojovat znalost s činností (teorii s praxí) a koordinaci tréninku a činností. – zkráceně učit se učit, kriticky myslet, schopnost získávat a zpracovávat nové poznatky.

v kontextu celoživotního učení jde o to vybavit člověka metodou/přístupem, který mu bude nápomocen po celou dobu jeho intelektuálního a kulturního

života. Podstata vzdělávacích činností tak podle autorů, ať už se jedná o výuku nebo více obecně, školení, trénování atd., má být zaměřená na získání návyků, reflexů a dovedností, což s sebou nese i větší důraz na praxi a získávání zkušeností

Zkušenosti získané v neformálním vzdělávacím prostředí považují za užitečné. Oba považují mimoškolní příležitosti za bohaté prostředí na experimentaci, vlastní „výzkum a další rozvoj, z čehož může celý systém vzdělávání profitovat.

Shrnutí

Lindeman předpokládal, že vzdělávání dospělých je nástrojem společenské změny, přičemž vzdělání a socializace formují potenciál jedince. Naproti tomu Knowles věřil, že vzdělávání dospělých by se mělo zaměřit na konkrétní vzdělávací cíle a připravit jednotlivce na přizpůsobení se technologickým změnám a naplnění organizačních potřeb.

Lindeman vnímal vzdělávání dospělých jako zahrnující celou lidskou zkušenost, zatímco Knowles je viděl jako zaměřené na specifické cíle učení. Oba vzdělavatelé věřili v důležitost uvědomělých cílů a hodnot pro rozvoj individuální inteligence, ale Lindeman viděl inteligenci jako uskutečňování společenských změn prostřednictvím demokratických institucí, zatímco Knowles ji viděl jako naplňování individuálních potřeb prostřednictvím efektivních organizací (Davenport & Davenport, 1985).

Lindeman viděl vzdělávání dospělých jako sloužící jak individuálním, tak kolektivním potřebám, zatímco Knowles je viděl spíše jako individuálně orientované. Knowles věřil, že vzdělávací proces by měl být využíván poctivě a neměl by být zaměřován se snahami o sociální změnu, zatímco Lindeman věřil, že vzdělávání je spjata se životem a souvisí s každým lidským problémem (Fisher & Podeschi, 1989).

Při zkoumání role vzdělávání dospělých v institucích, Knowles věřil, že vzdělavatel dospělých by měl napomáhat zvyšování efektivity institucí, zatímco Lindeman viděl konflikt mezi individuálním lidským růstem a prioritami dané organizace. Lindeman věřil, že angažovanost ve prospěch společenských změn je nedílnou součástí vzdělávání dospělých, zatímco Knowles ji vnímal jako „utilitaristickou záležitost“ s možností volby, zda ji ignorovat, nebo o ni usilovat.

4 Zkušenostní učení

Zkušenostní učení dnes představuje jeden z velkých směrů ve vzdělávání dospělých. Zážitkové učení je proces učení prostřednictvím zkušenosti, kdy se žáci aktivně zapojují do prožitku, přemýšlejí o něm a vyvozují z něj smysl. Tento typ učení je založen na myšlence, že lidé se nejlépe učí, když něco dělají a přemýšlejí, nikoliv pouhým posloucháním nebo čtením. Často se využívá v prostředí, jako je vzdělávání v přírodě, teambuilding a odborné vzdělávání.

Jedním z hlavních autorů obecně spojovaným s teorií zážitkového učení je David Kolb, s jeho knihou *Experiential Learning* (1984), která byla první takto populární knihou o zkušenostním vzdělávání. Byla důležitá nejen pro vzdělávání, ale ovlivnila i další druhy nástrojů související se vzděláváním, jako např. testy stylů učení. Další autoři, kteří jsou v této kapitole zmíněni jsou Donald Schön a Chris Argyris, kteří spojili zkušenostní učení s Lewinovým akčním přístupem a aplikovali jej na vzdělávání v managementu.

Zážitkovým učením se také zabývají autoři jako C. Rogers, P. Friere, P. Jarvis nebo J. Piaget, zvolil jsem však Kolba, Schöna a Argyrise, poněvadž tito autoři měli přímou vazbu na pragmatismus, který se propisuje do jejich přístupu.

4.1 Kurt Lewin

Kurt Lewin aplikuje Deweyho myšlení na organizace. Je důležité představit Lewina, protože významně ovlivnil oblast vzdělávání dospělých, díky svému psychologickému pojetí skupinové dynamiky a teoriemi v problematice akčního výzkumu a akčního učení (Colucci & Colombo, 2017).

Od třicátých let 20. století rostl zájem o studium organizací, zejména soukromých společností. Tento zájem formoval vznikající obor „řízení lidských zdrojů“, s cílem vytvářet lepší prostředí pro ty, kdo v organizacích pracují, s účelem zvýšení jejich produktivity.

Lewin měl jiný přístup, zaměřil se na zlepšení organizace tím, že zapojil příslušné lidi do řešení organizačních problémů. Jeho tzv. „akční výzkum“ je tedy především nástrojem rozvoje organizace. Kdy aplikuje Deweyho cyklus učení/zkušenosti pro řešení problémů (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 38-40).

Činnost je tedy nezbytným krokem v procesu transformace, stejně jako je nutná reflexe provedené činnosti. Akční reflektivní model učení významně ovlivnil odborníky z praxe v oblasti vzdělávání dospělých a stal se populárním přístupem i k řízení lidských zdrojů.

Skupina je základní jednotkou Lewinova Akčního modelu. Typická tréninková skupina nebo „T-skupina“, se skládala nejen z pracovníků a manažerů, kteří aktivně analyzují výsledky svého učení, ale také z externích výzkumných konzultantů, kteří pozorovali účinky svých zásahů v organizacích. Výsledky školení by pak měli být analyzovány s členy skupiny, avšak mimo organizaci (Dickens, 2006).

Lewin předpokládal, že určitý odstup od organizace dává lidem víc prostoru k přemýšlení, kritice, a nakonec i k učení. Proto Lewin uvedl praktickou aplikaci Deweyho cyklu učení a vytvořil proces, který nakonec pomohl organizaci rozvíjet se a růst.

Lewinova myšlenka, že tento typ intervence (*akce-reflexe-akce*) by pomohla organizaci růst, byla během let v oblasti organizačního rozvoje mnohokrát zdokonalena, v dnes používané nástroje intervence v organizacích. Lewin je tak v jádru postupů organizačních změn dodnes.

4.2 David Kolb

David Kolb navázal na Deweyho práci a významně přispěl do oblasti vzdělávání dospělých, především skrze svůj přístup k „stylům učení“. Tvrdí že jeho „cyklus učení“ má své kořeny současně u Deweyho, Lewina a Piageta, přičemž všichni tři položili základy zkušenostního učení.

Učení je pro něj v podstatě mechanismus, kterým jedinci strukturují okolní realitu. Zahrnuje čtyři kroky (Mohauptová, 2009, s. 136):

1. konkrétní zkušenosti
2. reflektivní pozorování
3. tvorbu konceptů
4. aktivnímu experimentování

Šest funkcí charakterizuje Kolbův cyklus zkušenostního učení (Manolis, Burus, Assudani, Chinta, 2013, s. 45):

1. učení jako proces, nikoliv jako výsledek (Dewey)
2. učení je souvislý proces vycházející ze zkušeností (Dewey)
3. učení zahrnuje rozhodovací konflikt ohledně dichotomických způsobů adaptace/učení světu
4. učení je holistický proces adaptace (Dewey)
5. učení je možné díky synergické směně mezi osobou a jejím prostředím
6. učení je procesem vytváření znalostí

Je důležité zmínit, že Kolbův přístup je kritizován, pro svou „jednoduchost“, nedostatečné vysvětlení „zprostředkování“ zkušeností, ani roli vzdělavatele v tomto procesu, které právě jiní zastánci pragmatického přístupu viděli jako zásadní. Kromě toho Kolbův model nezohledňuje roli zpětné vazby nebo vztahu mezi vzdělavatelem a studentem (Elkjaer, 2008).

Miettinen (2000) poznamenal, že úryvky, které Kolb vybral (od Lewina i Deweyho) jsou zmíněny jen proto že podporují Kolbův model, a že Kolbova interpretace podává jednostranný a chybný obraz teorie zkušenosti a reflexe, stejně tak jeho pojetí Deweyho cyklu reflexe bývá (i v rámci odborné literatury) prezentováno jako původní.

Kolbovy učební styly, způsob kategorizace a principy jeho cyklu, našly řadu uplatnění v poradenství, v oblasti vzdělávání a v profesním vzdělávání.

Kolbovy učební styly jsou jedním z prvních „moderních“ příkladů, aplikace pragmatismu na individuální učení (Matsuo, 2015).

4.3 Chris Argyris a Donald Schön

Jak Argyris, tak Schön mají své kořeny v organizačním rozvoji a organizačním učení a oba sdílejí pragmatickou filozofii učení, kterou lze vysledovat až k Deweymu.

Jejich přínos se týká především dalšího vývoje „cyklu učení“ a procesu zkušenostního učení prostřednictvím konceptu dvojité zpětné vazby (*double-loop learning*) (Argyris & Schön, 1978).

Definují to, co nazývají „teorie v akci“. Jejich Základní myšlenka spočívá v tom, že každý člověk má „teorii“ jednání – model, kterým řídí činnost ve své mysli. Tato „teorie“ je jedním z kroků v cyklu pragmatického učení, pro Kolba „tvorba konceptů/zobecňování“ pro Deweyho „návyky“ (habits).

Teorie je pouze jedním z kroků v cyklu učení, aniž by byla neustále zkoušena v praxi.

Argyrisova a Schönova základní myšlenka spočívá v tom, že prostřednictvím reflexe – tím, že „zviditelníme“ předpoklady nebo světonázory, které jsou základem činnosti, prostřednictvím tzv. dvojí smyčky, se člověk učí rychleji, než kdyby procházel celým učivem cyklu, který Argyris a Schön nazývají jednoduchou zpětnou vazbou (*single-loop*).

Jde o reflexi toho, z čeho naše jednání vychází, reflexe „teorie v akci“. Reflexi, která nás vede k učení a ke změně chování (Argyris & Schön, 1978).

Na rozdíl od Deweyho, Lewinova nebo Kolbova cyklu učení, kde bylo třeba, aby člověk udělal chybu a přemýšlel o ní – učit se stylem pokus a omyl, je v Argyrisově a Schönově modelu možné se učit pouhým kritickým zamyšlením nad tím, co se stalo. Není tak nutné projít celým cyklem učení,

aby bylo možné se učit/rozvíjet. - Právě skrz dvojí smyčku (Kolář, 2013, s. 33-34; 40-3).

Vzdělavatel dospělých tu není pouze facilitátorem vzdělávacího cyklu, stává se koučem nebo mentorem, který pomáhá jednotlivcům (manažerům a pracovníkům), aby se zamysleli nad svými „teoriemi v praxi“.

Argyrisův a Schönův mentor nebo kouč pomáhá lidem v procesu reflexe (zejména u Argyrise který se vztahuje hlavně k managementu), aby své „teorie“ zformulovali/zvěcnili. (Na rozdíl třeba od Lewina – přemýšlet o činnosti a jejích důsledcích.)

Vzdělavatel dospělých je tedy mentorem, který intervenuje, který pomáhá lidem reflektovat jimi zastávané teorie. Tedy mají jasné pojetí role vzdělavatele v celkovém procesu/cyklu učení (oproti dřívějším přístupům).

Argyris se omezil především na oblast manažerského a organizačního vzdělávání...

Schön se mimo jiné se zaměřoval na vzdělávání učitelů a krom modelů zpětných vazeb mluví i o různých typech reflexe.

„Reflexi v akci“ (reflection in action) a „reflexi po akci“ (*reflection on action*).

Také využívá pojem „vědění v akci“, jako „tacitní“ znalost, ze které profesionálové čerpají při výkonu své práce spontánně. Vzdělavatelé a jiní odborníci ji využívají při provádění rutinních činností, aniž by si udělali čas na jejich zpochybnění (Boud, 2010).

„Reflexe během akce“ která je zaměřená na prováděnou činnost, bez jejího přerušení. v tomto druhu reflexe rozpoznáváme „vědění v akci“ a kriticky s ním pracujeme, což nám umožňuje další rozvoj a vyhnutí se rutinnímu myšlení v praxi. Odpovídá dvojité zpětné vazbě (*double-loop*). „Reflexi po

akci“ je pak retrospektivní zhodnocení toho, co se už odehrálo, přeneseně, jednoduchá zpětná vazba (*single-loop*) (Schön, 2008).

Dewey použil podobné rozdělení jednání v *How we Think* (1933), kdy mluví o rutinním a reflexivním jednání. Podstata Schönovy teorie je v jádru stejná. Bez ohledu na název se oba teoretici shodli na tom, že jedinec reflektuje, když čelí nejistým situacím nebo dilematům, které mu neumožňují najít jasné řešení...

5 Česká stopa

Pragmatismus se v Českém prostředí začal rozvíjet v souvislosti se snahou o reformu českého školství po první světové válce. Existovala snaha změnit soudobý systém a přizpůsobit ho novým, demokratickým principům vzniklého Československa.

Mnoho z tehdejších hlavních představitelů reformního hnutí tak absolvovalo zahraniční stáže v průběhu 20. a 30. let v různých částech světa za účelem poznat moderní vzdělávání v zahraničí a tyto poznatky uplatnit v domácím prostředí. Jednou z oblíbených destinací pak byly i Spojené státy americké a Kolumbijská univerzita, která v této době intenzivně pořádala pobyty pro zahraniční pedagogy.

Byla to právě Kolumbijská univerzita, kde v tomto období mimo jiné působili i přední představitelé pragmatismu jako Dewey nebo Kilpatrick, kteří byli zdrojem inspirace pro vzdělavatele na těchto stážích.

V průběhu 20. let tak existoval velký zájem o americkou pedagogiku. Vznikalo mnoho různých spisů a studií, které se jí zabývaly a práce významných autorů byly překládány do češtiny. Americká zkušenost u některých vzdělavatelů pak vedla i ke snaze prosazení reformy školství právě do podoby pragmatické/experimentální pedagogiky, což se nakonec nestalo.

Co se naopak podařilo, byl vznik několika pokusných škol, které měly fungovat v duchu této pragmatické výchovy a přiblížit se laboratorním školám a jejich stylu výuky. Nejúspěšnější a nejznámější z nich pak byla zlínská Masarykova pokusná měšťanská škola, která měla oproti jiným obrovskou výhodu v podpoře Tomáše Bati.

Pragmatický přístup se u nás v rámci těchto škol rozvíjel a měl kvalitní výstupy a přinesl řadu inovací v průběhu 30. let, bohužel ale neměl šanci dozrát a hlouběji se zapsat do dějin českého školství, kdy po událostech let

1939 a 1949 byly tyto alternativní vzdělávací pokusy a jejich představitelé potlačeni. Pragmatismus tak v českém prostředí neměl možnost zanechat hlubší stopu, jelikož existoval v určité podobě jen necelou dekádu. Zůstalo po něm jen několik zajímavých knih tehdejších reformátorů, metodických příruček a pamětníků, kteří ho zažili. Lze tak pouze spekulovat, jaký dopad mohl mít, pokud by nebyl udušen tak náhle...

5.1 Václav Příhoda

Václav Příhoda (1889–1979) byl významný český pedagog a filozof, který se velkou měrou podílel na formování českého školství v meziválečném období. Byl profesorem filozofie na Univerzitě Karlově v Praze a předním představitelem reformní pedagogiky, která usilovala o reformu českého školství v demokratickém duchu. Důležité pro formování jeho názorů byly zahraniční pobyty v USA v letech 1922 (Chicago) a 1925 (New York), kdy přišel do kontaktu s tehdejšími americkými vzdělávacími směry (Deweyho pragmatismus a Thorndikův behaviorismus) (Rýdl, 2015).

Zastával názor, že vzdělávání by mělo být více zaměřeno na žáka, s větším důrazem na zkušenostní učení, řešení problémů a kritické myšlení. v roce 1926 byl Příhoda jmenován ředitelem Státního pedagogického ústavu, který měl na starosti přípravu učitelů a tvorbu učebních osnov. Pod jeho vedením sehrál ústav klíčovou roli při modernizaci českého školství a prosazování experimentálního vzdělávání ve 30. letech (Kostka, 2018).

Příhoda byl také silným zastáncem občanského vzdělávání a společenské odpovědnosti. Věřil, že školy by měly žákům poskytovat nejen znalosti a dovednosti, ale také jim vštěpovat smysl pro morální a občanské hodnoty. Tvrdil, že vzdělávání by mělo podporovat sociální harmonii a spolupráci a žáci by měli být vedeni k účasti na občanském životě a k práci na zlepšení společnosti. Přes svůj přínos českému školství bylo Příhodovo působení ve funkci ředitele Státního pedagogického ústavu přerušeno v roce 1932, kdy byl

vládou z politických důvodů odvolán. Přesto jeho myšlenky ovlivňovaly české školství i v následujících letech, ve formě pokusných škol po celé ČSR. v roce 1945 byl Příhoda jmenován profesorem, následně bohužel po událostech v roce 1948 nepokračoval v pedagogické činnosti a nadále už jen publikoval (Kratochvílová, 2006; Cách & Váňová 2000).

Václav Příhoda byl ovlivněn myšlenkami Johna Deweyho, a je považován za nejzásadnějšího představitele pragmatické výchovy v našem prostředí. Stejně jako Dewey i Příhoda věřil, že vzdělávání by mělo být zaměřeno na žáka a mělo by klást větší důraz na zkušenostní učení, řešení problémů a kritické myšlení.

Příhoda se domníval, že škola by měla být koncipována tak, aby vyhovovala individualitě každého žáka a přizpůsobovala obsah a metody vzdělávání jeho potřebám. To odpovídá zásadám pragmatického přístupu, který klade důraz na aktivní učení, prosazování zájmů a myšlenek, samostatnost, sebevzdělávání, zkušenost, pospolitost a překonávání překážek.

K dosažení takových cílů nestačí pouze stavět na teoretických přístupech k výuce. Studenti potřebovali více příležitostí k aktivnímu učení na základě svých zájmů, schopností a představ. v přístupu Příhody měli vzdělavatelé propojovat teoretické koncepty s praktickými činnostmi (Váňová et al., 1992).

Šlo v podstatě o pragmatickou experimentální/problémovou výuku, kdy měli studenti být vedeni k tomu, aby se učili skrze vlastní praktické zkušenosti, jež by rozvíjely teoretický základ předávaný učiteli. Příhoda použil pojmy činná, aktivní nebo produkční škola, ale mluví v podstatě o experimentální výuce v pragmatickém duchu.

5.2 Stanislav Vrána

Stanislav Vrána (1888-1966) byl další významný český pedagog. Po stipendijním pobytu na Teachers College v New Yorku v letech 1927-1928 se

stal ředitelem Masarykovy pokusné školy ve Zlíně, kde uplatňoval americké modely výuky, což mu přineslo kritiku některých teoretiků (brněnské reformní křídlo) právě pro jeho pragmatismus a utilitarismus. V. Příhoda byl v mnohém přímou inspirací pro Vránův přístup a během existence pokusné školy spolu oba úzce spolupracovali.

Vránu lze označit za průkopníka nových metod ve vzdělávání žáků, který neúnavně propagoval a prosazoval myšlenky pragmatické pedagogiky. Spolupracoval s Tomášem Bařou a dal tvář experimentálnímu školství na Zlínsku, která byla patrně nejúspěšnější pokusná škola vzešlá z příhodovské reformy 30. let. Byl nejen ředitelem Masarykovy pokusné školy ve Zlíně, ale také autorem řady učebnic, článků k reformnímu školství, spoluautorem mnoha pedagogických příruček, věstníků a ročenek pro zlínské školy a mnoha dalších textů. Nejpodstatnější z nich jsou *Učebné metody a Praxe na reformní škole měšťanské* (obě dvě z roku 1936) (Kostka, 2018).

Sdílel zájem mnoha dalších tehdejších reformátorů o americkou psychologii a pedagogiku a zajímal se o koncepcce svobodné a pokusné školy, otázky aktivismu a širšího propojení mezi školou a jejím sociálním okolím. Byl výraznou osobností, která věnovala mimořádnou pozornost sestavování pedagogického sboru v rámci Zlína a věnoval se tvorbě metodik pro výuku předmětů v duchu pragmatické, experimentální pedagogiky. Celou svou kariéru shromažďoval informace o školské praxi a teorii doma i v zahraničí a je jeden z nejzásadnějších zdrojů meziválečného pokusného školství (Kasper & Kasperová, 2020).

Po odchodu z vedení zlínské školy v roce 1945 nastupuje krátce jako vedoucí brněnské sekce Výzkumného ústavu pedagogického, následně po roce 1948 odchází do penze.

5.3 Jan Uher

Jan Uher (1891-1942) byl další významnou osobností československého reformního pedagogického hnutí. Pokoušel se o syntézu světových a domácích pozitivistických pedagogických směrů. Po studijních pobytech v Německu a Švýcarsku se stal profesorem brněnské univerzity. v Ženevě studoval u předních představitelů reformní pedagogiky (Ferrieri a Piaget). Uher také studoval na Teachers College Kolumbijské univerzity, stejně jako V. Příhoda a S. Vrána (Rýdl, 1992; Hábl, 2010).

Po svém pobytu Uher vydal obsáhlou studii *Základy americké pedagogiky* (1930), v níž podrobně seznámil české prostředí s tehdejšími trendy v americké pedagogice a psychologii. Na rozdíl od Vrány a Příhody, Uher přistupoval k americké pedagogické praxi s kritickým odstupem a nepřijímal ji bez výhrad, i přesto měl solidní vliv na osvětu a propagaci v našem prostředí.

Uhrův přínos pro reformnímu pedagogiku spočíval v jeho významné práci na *Pedagogické encyklopedii* a analýze různých zahraničních pedagogických směrů. Trval na tom, že nelze volně přijímat zahraniční přístupy nebo jejich prvky do českého prostředí a je potřeba pochopit jejich hlubší kulturní a filozofický kontext, než jsou implementovány. Uhrova pedagogická činnost byla bohužel ukončena během okupace po roce 1939, kdy se podílel na odboji, což vedlo k jeho zatčení, uvěznění, a nakonec i popravě (Fasora et al., 2020).

5.4 Zlínská pokusná škola

Během 20. a 30. let 20. století se Baťovy továrny rychle rozvíjely, což vyvolalo obrovskou poptávku po kvalifikovaných a dobře vzdělaných pracovnících pro všechny pozice. Tato poptávka zahrnovala dělníky, ale také odborné pracovníky, úředníky, i manažery pro jeho společnost.

Baťa zavedl v rámci Zlína systém orientovaný na nové technologie a výkonnost, který přesahoval hranice továren a zasahoval i do školství, politiky i kultury a mnoha dalších oblastí života. Velkou inspiraci čerpal

v amerických příkladech Forda, Hersheyho a jejich podnikových měst (Kostka, 2018).

S tím, jak se Zlín vyvíjel z nevýrazného města v moderní podnikové město s vyspělou infrastrukturou, musel projít výraznými změnami i jeho vzdělávací systém. Klasické školy tehdejší doby nedokázaly adekvátně připravit absolventy pro průmyslovou společnost Zlína ani naplnit Bařova očekávání na kvalifikované pracovníky schopné budovat jeho podnik.

Vzdělávání ve Zlíně se proto muselo transformovat tak, aby vyhovoval rostoucím potřebám průmyslu a rychle se měnícímu městu. Transformovat na „praktičtější“ instituce, které by studentům umožnily rozvinout jejich schopnosti a produktivně se začlenit do „Bařova Zlína“ (Kostka, 2013).

Bařa se pravděpodobně cíleně nezabýval pragmatismem, ale sdílel mnoho podobných myšlenek a názorů. Pragmatismus původně vznikl jako reakce na rapidní změny americké společnosti koncem 19. století, stejně dobře se dal aplikovat i na potřeby rychlých změn v rámci Zlína 20. a 30. let. Ve Zlíně našel pragmatismus uplatnění nejen proto, že Tomáš Bařa budoval město i školu v americkém duchu, ale také proto, že se mu povedlo navázat kontakt s pedagogy, kteří usilovali o modernizaci československého školství s využitím prvků pragmatismu, jako byli právě Václav Příhoda nebo Stanislav Vrána (Kasper & Kasperová, 2020).

V této souvislosti ve Zlíně pak v roce 1929 za přispění Příhody a Bati vznikla Masarykova pokusná měřřanská škola, kterou pak Vrána vedl. Experimentální pedagogika se silným důrazem na uplatňování principů pragmatické pedagogiky. Stojí za zmínku, že sám Tomáš Bařa byl v mnohém inspirován Spojenými státy americkými, a přestože se věnoval především obchodním otázkám, byl velmi činný i v otázkách školního života a výuky, zvláště proto, že šlo o přípravu budoucích pracovníků v jeho podnicích.

Posun k „aktivním“ a pokusným školám přinesl změnu organizace a vnitřní struktury školy. v duchu pragmatických zásad se třídy proměnily v celky, jejichž součástí byly specializované dílny, laboratoře a knihovny. Vznikal prostor, kde se studenti mohli volně setkávat, socializovat se a pracovat. Studenti tu byli vedeni k samostatnosti a aktivnímu přístupu. Školy byly navrženy, aby vytvářely podmínky podporující komunitní život.

Na Zlínskou pokusnou školu potom ještě navazoval Studijní ústav ve Zlíně, organizace zaměřená přímo na vzdělávání dospělých, která poskytovala pracovníkům i absolventům škol teoretické a praktické vzdělání v různých průmyslových odvětvích firmy Baťa (Kolumber, 2014).

Bohužel, podobně jako u již dříve zmíněných představitelů reformního školství i zlínský vzdělávací pokus byl po událostech let 1939 a 1948 postupně zlikvidován a dalších 40 let úplně ignorován.

5.5 Kritika

Většina informací o českém pojetí pragmatismu a jeho vlivu na výchovu vznikla během 20. a 30. let 20. století, a i dnešní práce a učebnice často vzájemně kopírují myšlenky související s Deweyho filozofií, které vychází z této doby.

Je potřeba poznamenat, českoslovenští reformátoři, kteří se tehdy Deweyho myšlenkami zabývali (Vrána, Příhoda a jejich kolektiv), měli k jeho textům omezený přístup. Většina z nich se s pragmatismem seznámila pouze během svých návštěv Spojených států ve dvacátých letech nebo dříve a texty, v nichž Dewey a ostatní pragmatici v pozdější době podrobněji rozvinuli svůj přístup, neznali.

Důležité kritiky jsou obsaženy v pracích J. Koti (2015) a R. Šípa (2016). Příhoda a jeho reformní hnutí jsou podle nich s pragmatismem spojováni neprávem a tvrdí, že je přesnější zařadit československé reformátory spíše mezi

pozitivisty. S pragmatismem byli Příhoda a další autoři spojováni v souvislosti s jejich pobyty na Kolumbijské univerzitě, parafrázím vícero známých textů (např. J. Deweyho) a využití některých pragmatických konceptů.

Podle Šípa (2016) navíc chybí českým „pragmatikům“ široký filozofický a kulturní základ, na kterém pragmatismus v americkém prostředí stavěl, což vedlo k jejich zaměření spíše odkazujícím na behaviorismus a pozitivismus (je to pochopitelné, ve 20. a 30 letech hlavní představitelé tehdejšího pragmatismu a behaviorismu pracovali právě v rámci Kolumbijské univerzity).

Navzdory svému přínosu filozofii byl Dewey v Československu uznáván především jako pedagog, a to kvůli nedostatečnému ocenění hloubky jeho filozofie. Vliv pragmatismu, Deweyho filozofie a teorií tak podle těchto autorů byl v Československu omezený a Příhodovo spojování s pragmatismem vycházelo víc z nepochopení jeho myšlenek a kvalitní reklamy než skutečné inspirace.

Dále u Bařova vzdělávání je důležité poznamenat, že původní představitelé pragmatismu by pravděpodobně silně nesouhlasili s tím, jakým způsobem a za jakým účelem byl zlínský přístup uplatňován.

Pragmatismus zdůrazňuje význam vzdělávání pro rozvoj všestranného člověka, soustředí se na kreativitu, individualitu jedince a snaží se naplnit jeho přirozený potenciál. Naproti tomu zlínský přístup měl za cíl vytvářet kvalifikovanou pracovní sílu pro potřeby podniku. v tomto přístupu tak vzdělávání fungovalo spíš jako prostředek k dosažení požadovaných výsledků než jako cíl sám o sobě, což bylo v rozporu s filozofií pragmatismu.

Celkově lze říci, že ačkoli se zlínský přístup a pragmatismus do jisté míry překrývají (především v metodách, sociální funkci školy a prostředcích) pokud jde o cíle vzdělávání, tak se základní hodnoty obou přístupů lišily.

Závěr

V této diplomové práci jsem se věnoval pragmatismu a jeho vlivu na vzdělávání a andragogiku skrze analýzu a popis přístupu různých autorů k jeho odkazu. Sledoval jsem jeho historický původ, vývoj a vliv až do současnosti, v myšlení o vzdělávání dospělých.

Pragmatismus byl filozofickým základem většiny amerického myšlení o vzdělávání dospělých ve 20. století. Vyvinul se z perspektivy založené na zkušenostech. Pragmatismus navrhuje zaměření na studujícího a řešení problémů. Klade na první místo potřeby a zájmy dospělého studenta. Zároveň navrhuje zaujmout kritický postoj ke zkušenostem, které mohou mít důsledky pro sociální změny.

Eduard Lindeman přenesl ve 20. a 30 letech pragmatické myšlení Johna Deweyho do oblasti vzdělávání dospělých. Malcolm Knowles určitou dobu spolupracoval s Lindemanem a sám mu ve svých dřívějších textech přiznával roli velké inspirace pro jeho myšlenky o vzdělávání dospělých. Oba autoři sdílejí mnoho podobných východisek, která jsou ovlivněna pragmatismem. Knowlesův přístup však silně ovlivnila i tehdy populární humanistická psychologie a nelze tak mluvit o čistě pragmatickém přístupu.

V americké tradici je spojení mezi pragmatismem a vzděláváním dospělých založeno na étosu demokracie. Vzdělávání je chápáno jako prostředek emancipace jednotlivce, podpory nezávislosti a rozvoje schopnosti učit se – což v konečném důsledku vytváří demokratičtější společnost. Tento důraz na vzdělávání a jeho demokratizační sílu odráží přesvědčení, že vzdělávání nemá být prostředek tvorby kvalifikované pracovní síly, ale nástroj pro rozvoj jednotlivce na základě jeho vlastních potřeb a pro dovednost plně se zapojit do demokratické společnosti.

Pragmatismus se v Československu prosadil ve 20. a 30. letech 20. století, kdy se mnoho českých pedagogů účastnilo zahraničních studijních cest a seznámilo se s jeho myšlenkami. Mezi významné osobnosti, které se zasazovaly o experimentální školy a zaváděly pragmatické přístupy do vyučovacích metod, patřili V. Příhoda a S. Vrána. Zlínská experimentální škola byla jejich nejúspěšnějším projektem a znamenala vrchol pragmatismu v českém školství. Okupace a následný komunistický režim však pragmatické hnutí v zemi ukončily.

Deweyho pragmatismus měl na Příhodu velký vliv, ovšem významnou roli sehrál i behaviorismus. Pragmatismus byl důležitý pro různé vzdělávací koncepty v meziválečném období, včetně projektového vyučování, zážitkové pedagogiky a Daltonského plánu. Na rozdíl od ostatních diskutovaných vzdělavatelů a přístupů se český pragmatismus zaměřoval především na pedagogiku bez hlubšího propojení se vzděláváním dospělých. Autoři, kteří pragmatismus do našeho prostředí přinášeli, byli pedagogové a jejich zájem byl do značné míry omezený na pedagogickou problematiku.

V dnešní době pragmatismus zůstal především jako jedna z inspirací zkušenostního učení. Podobně jako u Knowlese nevychází specificky jen z pragmatismu, ale je v souladu se zásadami pragmatické filozofie a mnoho významných autorů na něj přímo odkazuje nebo má vazbu k pragmatismu, a především Johnu Deweymu, který se hluboce věnoval zkušenostem, reflexi, a právě zkušenostnímu učení.

Pragmatismus je často neprávem pozapomenutým směrem vzdělávání v našem prostředí, především kvůli dějinným okolnostem. Historicky měl v podstatě globální rozsah, uchytil se především ve svém rodišti v USA (často skloňovaný jako u nás Komenský). Dnes už sice ve vzdělávání neexistuje čistě pragmatický přístup, jeho stopa je však stále citelná. Přestože již nejsou vzdělavatelé, kteří by se hlásili výhradně k pragmatismu, mnozí se nechali

inspirovat důrazem na zkušenost a idealistickým pragmatickým duchem, pokud jde o cíle vzdělávání. Navíc mnoho současných metod, jako je zážitkové učení a projektové přístupy, má kořeny v pragmatismu a tito autoři inspirovaní pragmatismem jsou považováni za základní literaturu pro své oblasti vzdělávání. Je však důležité poznamenat, že ačkoli tyto přístupy mohly být ovlivněny pragmatismem, vyvinuly se a přizpůsobily tak, aby lépe odpovídaly našemu současnému vědeckému poznání a společenskému kontextu, které se od dob pragmatismu před více než stoletím zásadně proměnily. Ačkoli tedy pragmatismus může být považován za překonaný, stále slouží jakožto důležitý základ pro mnoho současných vzdělávacích přístupů.

Seznam použitých zdrojů

1. Aikin, S. F., & Talisse, R. B. (2022). *The Routledge Companion to Pragmatism*. Taylor & Francis.
2. Aisemberg, G. M. (2008). Dewey's Naturalistic Mysticism. *The Pluralist*, 3(3), 23–62. <https://doi.org/10.2307/20708947>
3. Apple, M. W., & Teitelbaum, K. (2002). John Dewey, 1859–1952. In J. Palmer, L. Bresler, & D. Cooper (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education* (pp. 194–199). Routledge.
4. Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
5. Bailey, R. (2010). *The SAGE handbook of philosophy of education*. Sage Publication.
6. Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. D., & Standish, P. (2008). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. John Wiley & Sons
7. Boud, D. (2010). Relocating Reflection in the Context of Practice. In H. Bradbury, N. Frost, & S. Kilminster (Eds.), *Beyond Reflective Practice* (pp. 25-36). New York: Routledge
8. Brookfield, S. (1983). Adult Education and the Democratic Imperative: the Vision of Eduard Lindeman as a Contemporary Charter for Adult Education. *Studies in Adult Education*, 15(1), 36–46. <https://doi.org/10.1080/02660830.1983.11771919>
9. Brookfield, S. (1984). The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 34(4), 185–196. <https://doi.org/10.1177/0001848184034004001>
10. Brookfield, S. (1987). *Learning democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change*. Croom Helm.

11. Bullough, M. (1988). On Dewey and Lindeman: Some philosophical foundations towards cultural liberation from educational hegemony. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 285–299. <https://doi.org/10.1080/0260137880070404>
12. Čáček, J., & Váňová, R. (2000). Václav Příhoda (1889-1979) Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*, 49(1), 3-12.
13. Clift, R. T., Houston, W. R., & Pugach, M. C. (Eds.). (1990). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. Teachers College Press.
14. Colucci, F. P., & Colombo, M. (2017). Dewey and Lewin: A neglected relationship and its current relevance to psychology. *Theory & Psychology*, 28(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0959354317740229>
15. Čapek, K. (2000). *Pragmatismus, čili, Filosofie praktického života*. Votobia.
16. Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152–159. <https://doi.org/10.1177/0001848185035003004>
17. Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 5(6), 9–30. <https://doi.org/10.1177/016146810400500601>
18. Dewey, J. (1933). *How We Think*. Houghton Mifflin.
19. Dewey, J. (1999). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Free Press.
20. Dewey, J. (2010). *The school and society; and: the child and the curriculum*. A Digireads Book.
21. Dewey, J. (2012). *Experience and nature*. Courier Dover Publications.
22. Dewey, J. (c1997). *Experience and education*. Touchstone Books.
23. Dewey, J., James, W., Peirce, C. S., & Rorty, R., Mihina, F., & Višňovský, E. (Eds.). (1998). *Pragmatismus*. Iris.

24. Dickens, L. (2006). Action Research: Rethinking Lewin. In J. V. Gallos (Ed.), *Organization Development: A Jossey-Bass Reader* (s. 185-202). Jossey-Bass.
25. Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Krieger Pub.
26. Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: A learning theory for the future. In K. Illeris (Eds), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (1st ed.). Routledge.
27. Fasora, L., Čermin, J., Čerminová, J., Hanuš, J., & Málíková, M. (2020). *Sto tváří, sto příběhů: vybrané osobnosti v dějinách Filozofické fakulty Masarykovy univerzity*. Masarykova univerzita.
28. Finger, M., & Asun, J. M. (2001). *Adult Education at the Crossroads*. Zed Books.
29. Fisher, J. C., & Podeschi, R. L. (1989). From Lindeman to Knowles: A change in vision. *International Journal of Lifelong Education*, 8(4), 345–353. <https://doi.org/10.1080/0260137890080405>
30. Gessner, R. (1956). *The Democratic Man: Selected Writings of Eduard C. Lindeman*. Beacon Press.
31. Hansen, D. T. (2007). *John Dewey and our educational prospect : a critical engagement with Dewey's Democracy and education*. State University Of New York Press.
32. Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada.
33. Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203–210. <https://doi.org/10.1080/0260137840030304>
34. Henry, G. (2011). *Malcolm Shepherd Knowles: a history of his thought*. Nova Science Publishers.
35. Hildebrand, D. L. (2008). *Dewey: Beginner's Guides*. Simon and Schuster.

36. Hildebrand, D. L. (2016). The Paramount Importance of Experience and Situations in Dewey's Democracy and Education. *Educational Theory*, 66(1-2), 73–88. <https://doi.org/10.1111/edth.12153>
37. Jarvis, P. (2001). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. Routledge.
38. Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). "Nová škola" v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa. Academia.
39. Knowles, M. (1977). Adult learning processes: pedagogy and andragogy. *Religious Education*, 72(2), 202–211. <https://doi.org/10.1080/0034408770720210>
40. Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education*. Association Press.
41. Knowles, M. S. (1969). *Higher Adult Education in the United States*. American Council on Education
42. Knowles, M. S. (1990). *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. Jossey-Bass Publishers.
43. Knowles, M. S. (1994). *A History of the Adult Education Movement in the United States*. Krieger Pub Co.
44. Knowles, M. S. (c1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* (rev. and updated). Cambridge, The Adult education company.
45. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (Eighth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
46. Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Masarykova univerzita.
47. Kolumber, D. (2014). Studijní ústav ve Zlíně. In *Sborník konference: Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí Sapere Aude 2014*. (pp. 302-307). MAGNANIMITAS.

48. Konopka, G. (1958). *Eduard C. Lindeman and Social Work Philosophy*. U of Minnesota Press.
49. Kostka, K. (2013). *Fenomén Baťa a základní principy baťova školství*. Citováno 15.1.2023, Dostupné z: <https://www.kostka-skola.cz/archiv/soubor/KOSTKA-72792-fenomen-bata-a-zakladni-principy-batova-skolstvi.pdf>
50. Kostka, K. (2018). *Tomáš Baťa a baťovské školství*. Alpress.
51. Kořan, J. (2015). Václav Příhoda, Stanislav Vrána a údajný pragmatismus v pokusné měšťanské škole ve Zlíně. In M. Pánková, D. Kasperová & T. Kasper (Eds.), *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 81–97). Praha: Academia
52. Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Masarykova univerzita.
53. Legg, C., & Hookway, C. (2008, August 16). *Pragmatism* (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*). Citováno 18. 12. 2022. Dostupné z: <https://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/>
54. Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
55. Lindeman, E. C. (1945). The Sociology of Adult Education. *Journal of Educational Sociology*, 19(1), 4. <https://doi.org/10.2307/2263073>
56. Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.009>
57. Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: a biography*. Columbia University Press.
58. Matsuo, M. (2015). A Framework for Facilitating Experiential Learning. *Human Resource Development Review*, 14(4), 442–461. <https://doi.org/10.1177/1534484315598087>

59. Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*. Jossey-Bass.
60. Miettinen, R. (1998). About the legacy of experiential learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3(3), 165-171.
61. Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
<https://doi.org/10.1080/026013700293458>
62. Mohauptová, E. (2009). *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci* (Vyd. 2). Portál.
63. Rachal, J. (2015). Reflections on the Lindeman Legacy. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 24, 1-6. Dostupné z: <https://www.iup.edu/pse/grad/education-training-instructional-technology-ma/paace-journal-of-lifelong-learning.html>
64. Rýdl, K. (1992). Jan Uher a reformní pedagogické hnutí. *Pedagogika*, 41(3), 361-368.
65. Rýdl, K. (2015). Kořeny americké pragmatické pedagogiky ve zlínských reformních školách. In M. Pánková, D. Kasperová & T. Kasper (Eds.), *Mezivoálečná školská reforma v Československu* (s. 81-97). Praha: Academia
66. Schön, D. A. (2008). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action*. Basic Books.
67. Singule, F., Singule, F. (Ed.). (1990). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Státní pedagogické nakladatelství.
68. Stewart, D. W. (1987). *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Krieger Publishing Company.
69. Synytsia, A. (2020). education as a means of affirming democracy values in john dewey's pragmatism: form today's standpoint. *Journal of*

Education Culture and Society, 11(1), 30–41.

<https://doi.org/10.15503/jecs2020.1.30.41>

70. Šíp, R. (2016). Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie. *Pedagogika*, 66(2), 134-153.
71. Taylor, M. (2008). *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*. Rodopi.
72. Trohler, D., & Oelkers, J. (2005). *Pragmatism and education*. Sense Publ.
73. Váňová, R., Rýdl, K., & Valenta, J. (1992). *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Karolinum.
74. Wilson, A. L. (1992). Pragmatism and social action in American adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 11(3), 181–189.
<https://doi.org/10.1080/0260137920110302>