

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

2013

Klára Struhárová

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Co je pragmatismus, co pragmatické?

Filozofie a výchova podle J. Deweye

Klára Struhárová

Plzeň 2013

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra filozofie

Studijní program Humanitní studia

Studijní obor Humanistika

Bakalářská práce

Co je pragmatismus, co pragmatické?

Filozofie a výchova podle J. Deweye

Klára Struhárová

Vedoucí práce:

PhDr. Jaromír Murgaš, CSc.

Katedra filozofie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.

Plzeň, duben 2013

.....

Obsah

1	Úvod.....	2
2	Pragmatismus	4
2.1	Historie vzniku a hlavní představitelé.....	4
2.2	Základní rysy a kořeny pragmatismu	7
2.3	Filozofický význam pragmatismu	12
3	Koncept zkušenosti	15
3.1	Metafyzika zkušenosti.....	15
3.2	Zkušenost a myšlení	17
3.3	Hlavní rysy zkušenosti	20
4	Filozofie výchovy	24
4.1	Historie pragmatistické filozofie výchovy.....	24
4.2	Pojetí výchovy postavené na koncepci zkušenosti	31
4.2.1	Výchovný proces	31
4.2.2	Výchova jako růst	35
4.2.3	Myšlení ve výchově	41
4.2.4	Morální důsledky výchovy	50
5	Závěr	52
6	Použité zdroje.....	57
6.1	Seznam literatury	57
6.2	Elektronický zdroj.....	58
6.3	Jiný zdroj.....	58
7	Resume	59
8	Přílohy	61

1 Úvod

Téma práce, „Co je pragmatismus, co pragmatické? V upřesnění: Filozofie a výchova podle J. Deweye“, je zajímavé zejména proto, že výchova je vlastní každé lidské společnosti. Je nezbytná pro rozvoj osobnosti, zároveň umožňuje člověku se do společnosti začlenit.

Historicky se výchova stává stále propracovanější a důležitější. Od pradávna budila pozornost filozofů, kteří se jí snažili dát určitou podobu. Výchova a vzdělání je filozofií, pečuje o životní pohyb.¹ Pragmatismus, a s ním i pragmatistická pedagogika, se začal rozvíjet koncem 19. století ve Spojených státech amerických. Jedná se o přístup usilující o propojení teorie a konkrétní životní praxe. Pragmatismus se neptá na podstatu a příčinu věcí, ale směřuje k výsledkům a faktům, které z věcí plynou. Z hlediska pragmatismu byly řešeny zejména otázky psychologie a výchovy.² Problémem výchovy se zabýval jeden z nejvýznamnějších představitelů pragmatismu – John Dewey. Odmítal takovou filozofii, která neslouží praktickému způsobu života, ale naopak se snažil o přepracování všech oblastí duševního konání, například morálky, kultury, epistemologie a demokracie.

Práce se nejprve zabývá vznikem pragmatismu, jeho historií a významnými představiteli tohoto směru. Přibližuje historické události a okolnosti, které vedly ke zpopularizování této formy myšlení. Dále se zaměří na rysy pragmatismu a filozofický význam pragmatismu.

Následující kapitola se věnuje přímo pojetí pragmatismu u J. Deweye. Základem filozofie Johna Deweye byla zkušenost, zkoumal, jaké postavení ve výchově zaujímá právě pojetí zkušenosti. Zdůrazňoval, že je

¹ KRATOCHVÍL, Z., *Výchova, Zřejmost, vědomí*, Herrmann & synové, Praha 1995, s. 13.

² SINGULE, F., *Americká pragmatistická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990, s. 13.

potřeba vycházet z toho, co člověk zakouší a jak skrze zkušenost poznává.³

Závěrečná kapitola obsahuje historii pragmatistické filozofie výchovy a pojetí výchovy postavené na koncepci zkušenosti podle J. Deweye.

Závěr práce má shrnout klíčové teze Deweyho filozofie, neboť jeho myšlenky zasáhly i do jiných oborů, například do psychologie nebo sociologie. Díky Deweymu se pragmatismus stal významným filozofickým směrem. Deweyho pojetí filozofie výchovy jistě není zcela bez trhlin, přesto tyto nedostatky mohou být nápomocné dalšímu bádání.

Cílem práce je nejen podat přehled filozofických a výchovných principů podle J. Deweye, ale také srovnat přístup tohoto filozofa s přístupy J. Sokola a J. Patočky jako představitelů odlišného přístupu.

V neposlední řadě by se někdo mohl pozastavit nad používáním výrazů pragmatický a pragmatistický. Zdroje, ze kterých jsem čerpala, kromě díla Karla Čapka, odlišnost obvykle neuvádějí. Zachovala jsem převážně ustálená spojení, jako např. pragmatická pedagogika, aj. Pro účely této práce by však bylo vhodnější používat výraz pragmatistický, pragmatisté, atd. Pragmatismus, jak je chápán dnes, je vzdálený od pragmatismu, kterým se zabývám se své práci.

³ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, Paido, Brno 2010, s. 159.

2 Pragmatismus

2.1 Historie vzniku a hlavní představitelé

Koncem 19. století dochází ve Spojených státech amerických k rychlému vědeckému a technickému pokroku, rozvíjí se hospodářství, mění se kultura a společnost. V tomto prostředí se začal rozvíjet nový způsob myšlení - pragmatismus. Až do devatenáctého století byla většina filozofů také matematiky, později je tato souvislost méně častá. Základní matematické termíny se v té době proměňují, geometrie počítá s více rozměry, už ne pouze se třemi. Některé stěžejní rysy klasické fyziky byly zbořeny teorií relativity Alberta Einsteina a kvantovou mechanikou. V biologické sféře docházelo k úspěchům na poli genetiky. Vznikaly nové obory, například ekologie. Dochází k významným zkoumáním v oblasti psychologie a medicíny.⁴

V knize *Pragmatismus* Višňovský a Mihina píší, že pro období vzniku a vývoje pragmatické filozofie historici převzali název „Zlatý věk“. Jedná se o poslední třetinu 19. století, kam spadají práce zakladatelů pragmatismu - Ch. S. Peirce (1839 – 1914), W. Jamese (1842 – 1910) a Johna Deweye (1859 – 1952). Amerika se vzpamatovávala z hrůzné Občanské války (1861 – 1865). Hlavní hybnou silou této obnovy byl průmysl, podporovaný novými technickými vynálezy, například T. A. Edisona, a obchod, v jehož čele stáli J. P. Morgan a průmysloví magnáti jako H. Ford, naftoví magnáti jako J. D. Rockefeller, a všestranní podnikatelé jako A. Carnegie. Všichni byli ztělesněním *amerického snu*, kdy zbohatli vlastním úsilím – ideál *selfmademana*).⁵ Ve spojení s těmito představiteli existuje také tvrzení, které, jak říká Karel Čapek, není pro pragmatismus moc pochvalné, staví dolary do pozice nejvyšší pravdy, je

⁴ HLAVINKA, P., *Dějiny filosofie – jasně a stručně*, TRITON, Praha 2008, s. 202-204.

⁵ VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatismus*, IRIS, Bratislava 1998, s. 10-11.

filozofií obchodníků, je novým jménem pro opouštění zásad ve prospěch okamžitých výhod a měli bychom jím pohrdat.⁶

Pro americkou společnost té doby a pragmatismus byl společným rysem demokratismus. Tam, kde je společnost demokratická, je hodnotné to, co je zřejmé, hmatatelné, co lze prakticky využít. Dalo by se říci, že pragmatismus vyrůstá z naturalismu, ne z idealismu, který je příliš abstraktní. Ve Spojených státech se tedy pragmatismus zdárně rozvíjel a začátkem dvacátého století se stal určujícím směrem.⁷

Do Evropy pragmatismus přinesl především William James, který v roce 1907 vydává slavné dílo *Pragmatism*. Tento myslitel řekl, že pragmatismus je nové jméno pro některé způsoby myšlení. Jako pravdivé se osvědčuje to, co nám pomáhá se dobře vyrovnat s nároky, které na nás klade životní skutečnost. Neexistují dva stejní identičtí lidé, ani dvě naprosto stejné události, neexistuje ani jedna pro všechny určující pravda. James říká, že každý člověk by si měl svobodně vybrat z množství rovnocenných pravd. Důležitá je především naše zkušenost, jakou pravdu budeme sdílet. Záleží pouze na našem rozhodnutí.⁸ Slovy Jamese: *„Milióny položek vnějšího řádu jsou vystaveny mým smyslům, které však nikdy nevstoupí do mé zkušenosti. Proč? Protože pro mne nejsou zajímavé. Pouze ty elementy, kterých si všímám, formují mou mysl – bez selektivního zájmu je zkušenost vnější chaos.“*⁹ Čapek přibližuje, že v Itálii se o pragmatismus zajímá například G. Papini. V Německu Ernst Mach nepokládal za důležité nic, co by nešlo zkušeností, experimentem dokázat. Spolu Richardem Avenariem patřil k zástupcům empiriokriticismu, zvaného též machismus, který pokládá za

⁶ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, Votobia, Olomouc 2000, s. 13-14.

⁷ Tamt., s. 13.

⁸ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, CDK, Brno 2003, s. 7.

⁹ Tamt., s. 8.

účelné takové uspořádání věd, aby mohly být užitečné pro praktický život. Georg Simmel, ovlivněný Bergsonem, se kromě sociologie zabýval taktéž filozofií života. Mezi jeho žáky patřili například Martin Buber, Max Scheler nebo Ernst Cassirer.¹⁰

Hlavinka považuje za důležité pozastavit se nad tím, co historicky pragmatismu předcházelo a předkládá názory vybraných myslitelů. Uvádí, že k pragmatismu se přikláněli filozofové ve všech obdobích. Za předchůdce pragmatismu můžeme považovat Protágora. Jediná jistota je má subjektivní skutečnost, člověk si sám určuje, co je v určité chvíli skutečné. Okolní stáleměnicí bytí lze sevřít pouze mými osobními zájmy.¹¹ Sokrates se také nesnažil vysvětlovat metafyzickou podstatu světa, ale spíše se zajímal o otázky týkající se praktického života. Lidská rozumnost záleží na osobním mentálním výkonu.¹² Podle Aristotela vše živé touží dosáhnout toho nejlepšího, k čemu má dané možnosti a čeho je schopno.¹³ David Hume plně nepřijal racionalistický způsob vědy a poznání, tíhnul k empirismu, ale i ten shledával nedokonalým a nedostatečným. Proto hledal nějaký nový aspekt, kterým by vědu vylepšil. Za základ považoval nauku o člověku, na níž jsou plně závislé ostatní vědy. K poznání lze dospět pomocí zkušenosti a pozorování. Ani na rozum se nelze stoprocentně spolehnout. Poznání je nekonečné, konečná pravda nedosažitelná.¹⁴ Ve filozofii Immanuela Kanta nám právě praktický rozum dává možnost skrze naše jednání nahlédnout do světa mravního řádu.¹⁵ Idealistický filosof J. G. Fichte přednesl myšlenku, že svět je nezávislý na mém subjektivním chtění, ovšem pouze já rozhoduji,

¹⁰ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 12.

¹¹ HLAVINKA, P., *Dějiny filosofie – jasně a stručně*, c. d., s. 41.

¹² Tamt., s. 43.

¹³ Tamt., s. 65.

¹⁴ Tamt., s. 148.

¹⁵ Tamt., s. 160.

zda se okolním světem nechám strhnout.¹⁶ Friedrich Nietzsche považoval za hodnotné to, co si sám prožiji a prosadím. Nietzsche považuje všechny pravdy za pouhé omyly bez kterých se život a získání moci neobejde. Byl také ovlivněn Darwinovým evolucionismem.¹⁷ Podle Darwina, píše Čapek, je člověk vedený sobeckým motivem, chce, aby se lidé k němu určitým způsobem chovali, i on se musí nějak chovat. Tento původně sobecký motiv se čase mění ve zvyk. Lidské jednání je vedeno touhou po uznání. Výchova a zvyky tyto sklony nevytvářejí, ale upevňují. Jednání je vedeno spíše intuitivně.¹⁸

2.2 Základní rysy a kořeny pragmatismu

Co tedy tvoří kořeny pragmatismu, co je důležité, co tvoří jeho jádro? Kolektiv autorů uvádí v knize *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii* (dále jen *Pragmatismus a dekonstrukce*) tyto tři základní rysy:

- „1) *idealismus, na něm založené*
- 2) *širší pojetí zkušenosti a*
- 3) *specifický vztah mezi jednotlivcem a společností.*“¹⁹

Je třeba mít na paměti, že rozvoj amerického myšlení byl ve všech směrech složitější a ovlivněný mnoha skupinami. Jako jedny z nejvýznamnějších myslitelů, v jejichž myšlení byly zastoupeny uvedené rysy, uvádí autoři výše zmíněné knihy Jonathana Edwardse (1703-1758) a Ralpa Waldo Emersona (1803-1882).²⁰ „*Nejstarší literární památky,*

¹⁶ HLAVINKA, P., *Dějiny filosofie – jasně a stručně*, c. d., s. 170.

¹⁷ Tamt., s. 186.

¹⁸ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 13.

¹⁹ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 28.

²⁰ Tamt.

*kteře přineslo osídlování a dobývání amerického kontinentu, byly logicky svázány s puritánskou kulturou lidí, kteří ve svém náboženském nadšení vytvářeli první stálá, spořádaně se rozvíjející sídla. Byly to deníky vůdců jednotlivých náboženských osad.*²¹ Jonathan Edwards vycházel z této tradice a je právem považován za zakladatele „probuzení amerického myšlení“. Nejprve se nedokázal ztotožnit s kalvínským dogmatem o vyvolení a zatracení, posléze u něho došlo k vnitřnímu přijetí a po vzoru svého otce začal působit jako pastor.²² *„Charakteristické pro tuto tradici bylo, že se soustředila na obsah a styl vlastního života a zároveň na jeho makrokosmický dosah“*, objasňují autoři.²³

Šíp přibližuje, že vedle edwardsovského idealistického myšlení existovala paralelně druhá linie americké tradice. Nebyla sice tak filozoficky silná, přesto se nesmazatelně podílela na formování USA. Role „Otců-zakladatelů“ se ujali osvícenští vzdělanci v čele s Benjaminem Franklinem, Thomasem Jeffersonem, Georgem Masonem a dalšími. Na rozdíl od edwardsiánů přímo navázali na myšlenky Johna Locka a celkově na novověké učení. „Otcové zakladatelé“ oproti edwardsiánům byli zastánci deismu a člověka vnímali jako osobu, která má přirozená práva a je schopna vytvářet politická společenství.²⁴ *„V teorii byla politická práva odvozena od „práv přirozených“, v praxi tomu však bylo naopak: Aby tato tehdy nová koncepce člověka a vrozených práv mohla být zachována, musela být deklarována a obhájena práva politická. To se také stalo hlavní inspirací a původním východiskem druhého výrazného výhonku amerického myšlení.*²⁵

²¹ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 29.

²² Tamt.

²³ Tamt.

²⁴ ŠÍP, R., *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*, Paido, Brno 2008, s. 20.

²⁵ Tamt.

Hroch a kol. konstatují, že americké myšlení a evropské myšlení je úzce spjato. Kalvinističtí myslitelé vycházeli z myšlenek svých evropských kolegů.²⁶ Také Šíp zastává názor, že američtí filozofové až do přelomu 19. a 20. století považovali své myšlení pouze za odvozené od evropského.²⁷ „Teprve s nástupem pragmatismu začínají Američané uvažovat o tom, co ve 20. letech nazve John Dewey „dispozicí“ amerického myšlení. Tato „dispozice“ je charakteristická ochotou nalézat význam nikoli v nadpřirozeném světě, či vzdálené minulosti ani v daleké budoucnosti, nýbrž právě v nabyté zkušenosti. „Dispozice“ spoolehnot se na sebe je ochotou a odvahou odvolat se na svoji zkušenost, která je na jedné straně vytvořena osobní a nezaměnitelnou psychikou každého jednotlivce a na straně druhé je tato zkušenost umožněna, instruována a kontrolována společenstvím.“²⁸ Edwards otevřel cestu k pragmatismu. Ač zastával názor, že objektivní poznání náleží Bohu, přesto myšlenka, že poznání je pro existenci nezbytné a vždy vede k nějakému jednání, je již pragmatického rázu. Hroch a kol. konstatují, že tehdy již vznikalo pragmatické pojetí zkušenosti.²⁹

V *Pragmatismu a dekonstrukci* se uvádí, že R. W. Emersonovi byla také předurčena náboženská dráha. Po smutných událostech, které zasáhly jeho rodinu, přestal vykonávat povolání kněze a stal se veřejným vzdělancem, přednášel a psal eseje. Patřil k intelektuálům, kteří ke konci 19. století přetvářeli filozofii a oblast vzdělání v Americe. Po Občanské válce dochází k rozšiřování sítě univerzit a tím k upozadění veřejných vzdělanců. Přesto však témata, která Emerson a ostatní vzdělanci

²⁶ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 27.

²⁷ ŠÍP, R., *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*, c. d., s. 17.

²⁸ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 27.

²⁹ Tamt., s. 33.

stanovili, zůstala živá i pro nastávající období.³⁰ „Tímto tématem se stala duše a otázky, které se kolem duševna/mentálna vytvářely: Co je člověk? Jak člověk poznává? V jakém vztahu je lidská mysl k tomu, co poznává? Může „to“ poznat bezezbytku? Je člověk na této neznámé „entitě“ (Bůh, svět, absolutní vědomí, evoluce atd.) závislý? Pokud ano, má svobodnou vůli?“³¹ „Emerson zachoval základní intence Edwardsova Boha a jeho Stvoření a zároveň ještě více podtrhnul význam člověka, jeho aktivitu a odvahu. Zbožšťuje jej“³², všímá si kolektiv autorů a nám nezbyvá, než společně s nimi konstatovat, že idealismus byl a částečně je stále nejtrvalejším filozofickým směrem ve Státech.³³

James konstatuje, že pro metafyzické hledání převážně stačilo ovládat určitá slova, jako Bůh nebo rozum a pokud jsme to dokázali, naše metafyzické hledání skončilo.³⁴ Podobně daný problém podávají i autoři v knize *Pragmatismus a dekonstrukce*. „První pragmatisté postupně dospěli k přesvědčení, že vztahovost a perspektivnost, které tvoří základ jakéhokoli jednání jednotlivce i celých společností, v sobě nese důležitý fakt, že ontologie, metafyzika a z nich vycházející principy jsou dočasné, proměnlivé a vždy se ohlížejí na důsledky jejich uplatnění.“³⁵ James uvádí, že pragmatismus je zastánce faktů, činů, konkrétního a přiměřeného, odvrací se od metafyziky, která představuje něco

³⁰ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 28.

³¹ Tamt.

³² Tamt., s. 40.

³³ Tamt., s. 28.

³⁴ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 40.

³⁵ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 41.

nedokonalého a zastaralého.³⁶ Pragmatismem americká filozofie dospěla, shrnují Višňovský a Mihina.³⁷

Podle Jamese termín pragmatism poprvé uvedl Charles Sanders Peirce v roce 1878. Pokud chceme poznat význam, nějaké myšlenky, míní Peirce, musíme určit, jaké jednání má vyvolat. Pouze takové jednání má pro nás význam. Jde nám o potencionální rozdíl v praxi. Poznání těchto důsledků ovlivní poznání předmětu.³⁸ Sám Peirce pro svou filozofii spíše používá název *pragmaticism*, protože jeho způsob myšlení se vzdaloval od pragmatismu jako filozofie činu, života, tvoření. Vlastní pragmatismus nalezneme později u Jamese, Deweye a mnoha dalších. Peirce napsal, zprěšňuje Čapek, že myšlení má za úkol vzbudit víru, tedy ustanovit zvyky pro jednání.³⁹ „*Abychom plně vyvinuli smysl nějaké myšlenky, stačí určit, jaké zvyky způsobuje; neboť smysl věci tkví prostě ve zvycích, které obsahuje.*“⁴⁰ Na smyslovosti jsou založeny rozdíly v myšlení. Odtud pramení i praktické rozdíly, soudí Čapek.⁴¹ Peirceův pragmatismus charakterizují Višňovský a Mihina tak, že význam každého poznání, každého vědeckého tvrzení spočívá v praktickém výsledku, který přináší. A druhý aspekt, člověk neustále žije v pochybnosti, přesto stále hledá způsoby, jak jí překonat a dojít k ustálenému přesvědčení.⁴² Višňovský a Mihina poukazují, že každý ze tří zakladatelů pragmatismu měl svoji osobitou verzi. Peirce logicko - metodologickou, James psychologicko – etickou a Dewey sociálně – filozofickou.⁴³

³⁶ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 41.

³⁷ VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatizmus*, c. d., s. 23.

³⁸ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 38.

³⁹ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 10.

⁴⁰ Tamt., s. 11.

⁴¹ Tamt.

⁴² VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatizmus*, c. d., s. 26.

⁴³ Tamt.

2.3 Filozofický význam pragmatismu

William James popisuje význam filozofie takto: *„Filosofie je nejvznešenější a zároveň nejobyčejnější z lidských snah. Pracuje v nejnepatrnějších skryších a otvírá nejširší možnosti. Jak se říká, „filosofie neupeče chleba,“ ale dokáže inspirovat naše duše k odvaze; a ačkoli její způsoby, její pochybování a zpochybňování, její slovíčkaření a dialektika, často připadají obyčejným lidem odpudivé, nikdo z nás se nemůže obejít bez daleko zářících paprsků světla, které vysílá nad postoje světa.“*⁴⁴ Filozofie je lidským citem pro smysl života. Je to způsob, jakým vidíme a cítíme okolní svět.⁴⁵ Pro Jána Bodnára představuje pragmatismus ve filozofii naprosto známý postoj, empirický postoj. Empirická tendence převládá, upřednostňuje svobodu přírody, oproti dogmatu a nárokování si konečné pravdy.⁴⁶ Za pravdivé bychom měli uznat to, co je pro náš život prospěšné, dobré a hodnotné, říká Čapek a pokračuje v této myšlence. Pragmatismus touží po uznání našich pravd, ale nepřijímá pouze naše osobní pravdy, ale i takové mravní názory, které zlepšují náš osobní život a mezilidské vztahy. Pragmatismus sám říká, že není nic špatného na touze zlepšit svůj život.⁴⁷ Pravdu James charakterizuje podobně, jako určitý druh dobra. V každé pravdivé myšlence je něco dobrého pro život, proto je pro nás povinné pravdu hledat. Pokud by myšlenky nenesly nic dobrého a užitečného, nutilo by nás to se pravdě spíše vyhýbat.⁴⁸ *„Pravda není vlastnost, která by trvala a nečinně náležela myšlence; naopak je to událost, která se myšlence*

⁴⁴ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 22.

⁴⁵ Tamt.

⁴⁶ BODNÁR, J., *Pragmatismus, Realismus, Fenomenológia, Existencializmus*, Epocha, Bratislava 1969, s. 50.

⁴⁷ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 20-23.

⁴⁸ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 50.

přihodí, je to zdar nebo úspěch idee“, uvádí Čapek⁴⁹ A konstatuje, že pragmatismus je otevřeným směrem, pokud by i mystické zkušenosti mohly mít praktické následky, nebo uzření Boha, přijme to.⁵⁰ Pragmatismus je pokračovatelem pozitivismu, také se zaměřuje na fakty, ale pojímá je velice široce. Nezaměřuje se pouze na fakty vědecké, míní Čapek, ale i nevědecké, subjektivní, jako jsou lidská přání, touhy a potřeby, tím odlišuje pragmatismus od pozitivismu.⁵¹ Že pragmatismus není ničím novým, bylo již řečeno, jak píše Bodnár, nepředstavuje žádné zvláštní cíle, je spíše metodou.⁵² James ji nevidí jako pouhou metodu, protože nekončí u slov, která původně znamenala konečné poznání světa, v těchto slovech lze nalézt jejich praktickou hodnotu, konfrontujeme je se zkušeností. Tato metoda je jakýmsi prostředkem, nikoli cílem. Uvádí teorii do praxe. Pragmatická metoda tolik netouží po určitých výsledcích, spíše zaujímá postoj k cílům, faktům, důsledkům.⁵³ Podle Jamese je *„metoda primárně metodou řešení metafyzických problémů, které jsou jinak neřešitelné.“*⁵⁴ Této metodě jde i o interpretaci pojmů skrze nalezení praktických důsledků. Pokud by bylo jedno tvrzení více pravdivé než druhé, mělo by to nějaké praktické důsledky? Pokud ne, debata nemá smysl, pokud ho má mít, musíme nalézt nějaké praktické rozdíly, které z různých názorů plynou.⁵⁵ *„Celá úloha filozofie spočívá v nalezení toho, jaké konkrétní důsledky to bude mít pro mě a pro nás, když ta či ona definice světa bude pravdivá.“*⁵⁶ Člověk sám může věřit v jakoukoli hypotézu, ovšem na vlastní riziko, je třeba mít víru ve

⁴⁹ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 19.

⁵⁰ Tamt.

⁵¹ Tamt., s. 14.

⁵² BODNÁR, J., *Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus*, c. d., s. 50.

⁵³ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 41.

⁵⁴ Tamt., s. 38.

⁵⁵ Tamt.

⁵⁶ Tamt., s. 39.

svobodnou vůli. Víra je nezastupitelná v takových případech, kdy jsme nuceni věřit i bez racionálních důvodů. Ovšem měli bychom věřit v ty hypotézy, které jsou pro naše jednání užitečné, shrnuje James.⁵⁷

Dle Čapka filozofie pragmatismu tvoří spojnicí mezi všemi oblastmi lidského vědeckého poznávání, právě v tom tkví její praktičnost. V této souvislosti pragmatismus jeho hlavní představitelé často označují jako tzv. „chodbovou teorii“. Čapek zmiňuje italského myslitele Papiniho, podle kterého je pragmatismus chodbou v hotelu, do níž ústí různé pokoje. V jednom pracuje někdo na pojednání o ateismu, ve druhém se někdo modlí a prosí o víru a odvalu, ve třetím je ubytován chemik, ve čtvrtém filozof, jenž vypracovává soustavu idealistické filozofie, zatímco v pátém pokoji někdo dokazuje nemožnost metafyziky. Chodba však patří všem, všechny spojuje a všichni ji využívají, když po ní vycházejí nebo se vrací do svých pokojů.⁵⁸ Podle toho by tedy mohl pragmatismus sloužit k dokazování jakékoli teze, a tím jen usvědčit každou z nich z relativnosti, jak míní Papini, píše Čapek, spočívala by jeho síla v přizpůsobivosti, což může být překážka k nejvyšším cílům filozofického myšlení.⁵⁹ Bodnár míní, že teorie se tak stávají nástroji a ne pouhými odpověďmi na otázky, na kterých můžeme ustrnout. Filozofie se vrací k tomu, po čem se ptala již ve svých počátcích, ale obohacena o nové myšlenky a postupy.⁶⁰ Název Jamesovy knihy *Pragmatismus. Nové jméno pro staré způsoby myšlení* mluví za vše.⁶¹

⁵⁷ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 12.

⁵⁸ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 15.

⁵⁹ Tamt., s. 16.

⁶⁰ BODNÁR, J., *Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus*, c. d., s. 51.

⁶¹ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 9.

3 Koncept zkušenosti

3.1 Metafyzika zkušenosti

Tuto kapitolu vztahující se k pojetí zkušenosti v počátcích filozofie ve vztahu k pojetí zkušenosti u Johna Deweye, nelze začít jinak, než úryvkem z knihy *Demokracie a výchova*: „Mínění, že vědění vychází z vyššího zdroje, než je praktické konání, a že má vyšší a duchovnějši cenu, má dlouhou historii. Hledáme-li výslovné vyjádření tohoto mínění, musíme se vrátit až k Platónovi a Aristotelovi, a k jejich výměrům zkušenosti a rozumu.“⁶² Podle Deweye oba ztotožnili zkušenost s čistě praktickými snahami, které jsou v protikladu k pravému vědění. Pravé vědění je oproštěno od materiálních zájmů, od všech praktických vztahů, a jakožto duchovní nehmotná složka se zabývá idejemi, respektive věčnou pravdou. Rozumové poznání je podle nich úplné a ucelené. Naproti tomu ke zkušenosti náleží nedostatek, potřeba, touha, zkušenost sama o sobě není nikdy soběstačná.⁶³ Dewey v téže knize uvádí, že tato opozice souvisí s tím, že athénská filozofie je postavena na kritice zvyků a tradic jako měřítek vědění a chování. Když začala hledat, čím by tyto tradiční prvky nahradila, chytila se rozumu jakožto jediného vhodného vůdce pro víru i jednání. Vzhledem k tomu, že tradice a zvyky byly pokládány za formu zkušenosti, dospěli k závěru, že rozum je vyšší než zkušenost.⁶⁴ „Z tohoto stavu vyvodili filosofové brzy určité obecné důsledky. Smysly souvisí s žádostmi, potřebami a touhami; nezachycují skutečných věcí, nýbrž vztah, v kterém jsou věci k našim radostem a bolestem, k ukojování potřeb a k tělesnému blahobytu.“⁶⁵ Moji předchůdci, míní Dewey, usuzovali, že zkušenost je materiální, vztahuje

⁶² DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, Jan Laichter, Praha 1932, s. 354.

⁶³ Tamt.

⁶⁴ Tamt., s. 355.

⁶⁵ Tamt., s. 357.

se k tělu, je tedy svým způsobem nemravná, kdežto pro rozum nebo vědu jsou předmětem věci nehmotné, ideální, takříkajíc mravně vhodné a cenné. Zkušenost brali jako něco nestálého, proměnlivého a nespolehlivého. Zkušenost by mohla být vzata na milost, za předpokladu, že se podřídí zákonu rozumu. Antická filozofie, dle Deweye, upřednostňovala matematiku a logiku, upozadovala přírodní vědy, smysly a smyslové pozorování, středověká filozofie na tuto tradici navázala a přiživila ji.⁶⁶ Dewey problém vidí takto: *„Znání skutečnost znamenalo býti v styku s nejvyšší realitou, s bohem, a těšiti se věčné blaženosti z tohoto spojení. Zhloubávati se v nejvyšší realitu byl poslední cíl člověka, cíl, kterému bylo jeho konání podřízeno. Zkušenost se musí obírat s látkami světskými, nesvatými a pozemskými, kterých je sice k životu třeba, ale které jsou pramálo významné vedle nadpřirozených předmětů poznání.“*⁶⁷

V 17. a 18. století docházelo k úplnému opaku v nazírání na vztah mezi zkušeností a rozumem, což Dewey upřesňuje ve zmíněné knize.⁶⁸ *„Rozum, obecné principy, pojmy a priori znamenaly buď čisté formy, které bylo třeba teprve vyplniti zkušeností, smyslovým vnímáním a pozorováním, aby nabyly významu a platnosti; anebo to byly jen zastaralé předsudky, dogmata uložená autoritou, která se tajila za maskou vznešených jmen, v nichž docházela ochrany.“*⁶⁹ Dewey řekl, že Bacon prosazoval takovou změnu, která upřednostní zkušenost k poznání přírody. Zkušenost, která původně znamenala touhu po objevování a vynálezech, která měla v antice praktický význam, byla nyní teorií s pouhou potřebou škatulkovat a třídit přijaté myšlenky a zkušeností duševní, potřebnou pro zatěžování mysli. Praxe byla brána jen jako dodatek poznání. Ze škol téměř zmizela aktivní činnost Zkušenost byla

⁶⁶ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 357-359.

⁶⁷ Tamt., s. 359.

⁶⁸ Tamt., s. 360.

⁶⁹ Tamt.

založena na trpném přijímání vjemů.⁷⁰ Taková výchovná reforma ale přeměnu nedokázala. Jak se začala rozvíjet psychologie, průmysl a nové metody v přírodovědě, začalo se staré pojetí zkušenosti vracet. Upřednostňován byl názor, že zkušenost je věc praxe, nikoli věc poznání. Oproti starému pojetí zkušenosti, ale přichází i změny, přiznává Dewey.⁷¹ *„Ale stará theorie se předělává v přesvědčení, že konání je možno řídit tak, aby se do něho pojalo vše, co se z myšlení zrodí, a aby konečně vedlo k bezpečně dokázanému vědění. Zkušenost přestává být empirickou a stává se experimentální. Rozum přestává být mohutnost života vzdálená a ideální a znamená souhrn všech prostředků, kterými činnost nabývá užitečného významu.“*⁷² Dewey si uvědomuje význam této změny pro výchovu, bere zkušenost jako něco, co je třeba pochopit a respektovat a ne jako něco, co lze obcházet a čím lze pohrdat.⁷³

3.2 Zkušenost a myšlení

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na to, jak byla zkušenost od počátku vnímána. Je nezbytné si přiblížit, co je zkušenost samotná a jaký význam sehrává ve filozofii. Zkušenost je podle Jána Bodnára dvojznačné slovo. Mnozí myslitelé jsou podle něj věrni empirické metodě, obhajují transcendentno a apriori, na druhé straně je pro ně zkušenost čistě subjektivní a její zkoumání jako předmětu ústí do idealismu.⁷⁴ Šíp na své přednášce uvádí: *„že zkušenost se stala subjektivní proto, že člověk byl pochopen jako od okolí oddělený, ale přesto byl „zevnitř“ utvářen jakousi „transcendentální strukturou“, která subjektivní objektivizovala. Když se důvěra v takovou „transcendentální strukturu“ rozpadla, „subjekt“*

⁷⁰ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 360-361.

⁷¹ Tamt., s. 373.

⁷² Tamt.

⁷³ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 29.

⁷⁴ BODNÁR, J., *Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus*, c. d., s. 99.

a „objekt“ zůstaly nezacelitelně oddělené.⁷⁵ Je třeba si vybrat, pokud je ztotožnění zkušenosti s mentálními stavy správné, je pak nepřípustná empirická metoda jako vědecká cesta pro pochopení přírody a lidské společnosti, píše Bodnár.⁷⁶ Také Šíp vidí, že pojetí zkušenosti procházelo mnoha změnami, v 19. století bylo velmi ovlivněno Darwinem a jeho evoluční teorií. Tato „nová“ zkušenost byla neustále se proměňující, činná, relativní a aktivní, tudíž zcela odlišná od novověkého pojetí a upřesňuje, že Deweyho pojetí zkušenosti bylo velmi specifické a přesně vyjadřovalo pragmatické přesvědčení o neoddělitelnosti jedince a prostředí.⁷⁷ Dewey v *Demokracii a výchově* míní, že abychom pochopili zkušenost, je třeba si uvědomit, že se v ní nachází dva živly, zvláštním způsobem propojeny.⁷⁸ „Po činné stránce zkušenost je zkoušení; význam tohoto slova vysvětluje se dobře příbuzným slovem pokus (experiment). Po trpné stránce zkušenost je zakoušení. Máme-li s něčím zkušenost, působíme na to sami, děláme s tím něco; a potom zakoušíme nebo trpíme následky.“⁷⁹ Bodnár vysvětluje, že Jamesův radikální empirismus se pokoušel o jednotu subjektu a objektu, odpíral zkušenosti určitou nevědomost, zvyk a vztah k něčemu vzdálenému. Pro teorii zkušenosti je dobré vědět, že v určitých situacích si lidé cení toho, co je jasné a zřetelné a někdy dají na cosi mysteriózního a nejasného. Když se prožívá nemoc nebo láska, nebo samotné poznání, existují síly a potenciálně důsledky, které nejsou ani přímo přítomné ani logicky implikované, jsou „ve“ zkušenosti tak skutečné, jako jsou přítomné pocity nepříjemnosti nebo blaha.⁸⁰ V publikaci *Pragmatismus a dekonstrukce* autoři uvádí, že

⁷⁵ Téma: *Metafora zkušenosti: Deweyho cesta ven z ontologie separátních objektů*, přednáška Mgr. R. Šípa, Ph.D., odborného asistenta Masarykovy Univerzity, Brno 18. 3. 2013.

⁷⁶ BODNÁR, J., *Pragmatismus, Realismus, Fenomenologie, Existencialismus*, c. d., s. 99.

⁷⁷ ŠÍP, R., *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*, c. d., s. 26.

⁷⁸ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 189.

⁷⁹ Tamt.

⁸⁰ BODNÁR, J., *Pragmatismus, Realismus, Fenomenologie, Existencialismus*, c. d., s. 103.

Dewey, podobně jako G. H. Mead (1863 – 1931), nepovažoval pro moderní psychologie za použitelné karteziánské pojmání vědomí a mysli. Mead se ptal: „*Jsou-li mysl a tělo dvě ontologicky naprosto odlišné substance, jak spolu vzájemně interagují?*“ Na tuto otázku podle Hrocha a kol. reaguje Dewey a pokouší se o sjednocení, mysl je pro něj funkce jednání organismu v prostředí.⁸¹ Člověk ve funkci poznávajícího nikdy není v pasivní pozici ke světu, nikdy není pouhý pozorovatel, protože tento svět ovlivňujeme a rekonstruujeme, tedy měníme jej, což zpětně vynucuje rekonstrukci naší zkušenosti, charakterizuje Dewey.⁸² Přísná izolace procesů zkušenosti, jako kdyby byly něčím samostatným a odděleným, je absurdní, milovat a nenávidět, věřit a popírat nejsou pouhé stavy duše a těla, jsou to aktivní vztahy k jiným věcem, o jiných věcech, míní Bodnár.⁸³ Dewey věří, že všichni lidé jsou zkoumavé bytosti, a protože je zkoumání jedním z aspektů zkušenosti, je proces zkoumání neustálou aktivní činností. Proto raději místo pojmu poznání používá zkoumání, protože každý zkoumající člověk je vždy konkrétní a zainteresovaný aktér, vybavený svými návyky, zájmy a cíli.⁸⁴

Dewey lidskou mysl nepovažoval za něco odděleného od člověka a světa vůbec. Říkal, že nežijeme v hotovém světě, ale ve světě, který se mění a vyvíjí a naším úkolem je dívat se dopředu.⁸⁵ Přesto, „*Každé vědění oddělené od myšlení je retrospektivní – má také svou cenu, je důležit, protože našim myšlenkám obírajícím se s budoucností zjednává pevný základ, jistotu a plodnost.*“⁸⁶ Hroch a kol. Deweyho myšlenky

⁸¹ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 114.

⁸² DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 190.

⁸³ BODNÁR, J., *Pragmatismus, Realismus, Fenomenológia, Existencialismus*, c. d., s. 113.

⁸⁴ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 191.

⁸⁵ Tamt., s. 209.

⁸⁶ Tamt.

vyjadřují slovy, že člověk vzešel z přírody a nemůže tak nebýt její součástí. Zkoumání pojal naturalisticky a odkláněl se od tradiční teorie poznání.⁸⁷ Je třeba mít na paměti, upozorňují, že Deweyho filozofie procházela několika fázemi, postupně se vyvíjela a byla ovlivněna mnoha faktory. Nelze tedy globálně o jeho filozofii říct, že naprosto odmítala tradiční epistemologie, nebo že Dewey odmítal veškeré principy idealismu.⁸⁸ Filozofie Johna Deweye byla sice velmi ovlivněna myšlením Williama Jamese, ale k dosažení klíčové teze jeho učení, tedy, že *myšlení je nástrojem dosažení poznání*, vedla dlouhá cesta, uzavírají autoři.⁸⁹

3.3 Hlavní rysy zkušenosti

Deweyho metafyzika je zcela odlišná od metafyzik jiných velkých myslitelů. Kolektiv autorů ji v knize *Pragmatismus a dekonstrukce* nazývá metafyzikou experimentální.⁹⁰ „V jeho metafyzice existuje místo pro nepoznávající zkušenost (*non-cognitive experience*), tedy zkušenost, jež není poznamenaná poznáním. Její letmý záblesk však můžeme spatřit pouze v Deweyem vyzdvihované bezprostřední (*primární*) zkušenosti. Letmý záblesk proto, že se primární zkušenost v procesu poznání, v procesu „idealizace“, okamžitě prolamuje do zkušenosti sekundární. Lidé jsou napájeni primární zkušeností, ale aby o ní dokázali cokoli říci či ji nějak prožívat, neřkuli přemýšlet o ní a hledat nejlepší řešení nějakého problému, musejí si vytvářet zkušenost sekundární. A ta je vytvořena z konstruovaných objektů a vztahů mezi nimi.“⁹¹ A následně Hroch a kol. pokračují, že Dewey navazoval na pojetí zkušenosti u Jamese a

⁸⁷ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 146.

⁸⁸ Tamt.

⁸⁹ Tamt., s. 141.

⁹⁰ Tamt., s. 168.

⁹¹ Tamt., s. 167

rozlišoval dvě úrovně zkušenosti. Primární zkušenost, která je běžná, bezprostřední a poskytuje první data o reflexi, která slouží jako surová data pro sekundární zkušenost, která je už tedy zprostředkovaná, reflexivní, konstruovaná na základě primární zkušenosti. Primární zkušenost je její součástí a umožňuje testování sekundární zkušenosti. Sekundární zkušenost vyjasňuje význam primární zkušenosti. Je nezbytné, aby člověk neustále konfrontoval své představy se světem pomocí své praxe, díky níž se vrací do primární zkušenosti.⁹² Primární zkušenost nelze zcela prokázat, ale pragmatisty je chápána jako předpoklad pro pragmatistickou verzi racionality, sekundární zkušenost je pragmatisty brána jako odvozená, říká Šíp, musíme ji neustále konfrontovat s prožitky.⁹³ Následně toto uvádí na příkladu. Zřejmě existuje rozdíl mezi teorií psaní a psaním samotným. Teorie má jasně daná pravidla, vychází ze sekundární zkušenosti, podává nám o psaní spoustu informací, abychom měli představu, jak psát. Musel ale být nějaký prožitek, který dal teorii vzniknout, pragmatisté říkají, že je nutné vracet se ze sekundární zkušenosti do primární, neustále konfrontovat teorii psaní s procesem psaní. Kdyby neexistoval proces psaní, neexistovala by ani teorie psaní. Jedině tento návrat může určit, zda naše ideje, představy a teorie, ale i pojmy jsou životaschopné.⁹⁴ Višňovský považuje předvídání za primárnější než vzpomínání, perspektiva je primárnější než retrospektiva. Ve stále se měnícím světě musí být zkušenost do jisté míry prospektivní, živým organismům záleží na dosahování dobra a odvracení zla. Chování předchází tvořivé hledání budoucnosti. Aby se mohly uskutečnit naše sny a představy, je nutné

⁹² HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 167.

⁹³ ŠÍP, R., *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*, c. d., s. 27.

⁹⁴ Tamt.

nejprve snít a představovat si.⁹⁵ „*Tvorivá obnova minulého je nevyhnutelná pre úspešný prienik do budúcnosti, ale jej úloha je len sprostredkovateľská*“, uzavírá Višňovský.⁹⁶

Proces zkoumání je aktivní činností, zkoumající člověk není jen pasivním pozorovatelem světa, nýbrž ho mění a přetváří. Dewey kritizoval tradiční epistemologie za to, že v nich docházelo k rozporu mezi zkušeností jako něčím subjektivním a přírodou jako něčím objektivním, míní Hroch a kol.⁹⁷ Z výše uvedeného, myslí Dewey, je zřejmé, že zkušenost není pouze subjektivní. Ve zkušenosti nalzáme jak subjektivno, tak objektivno, skládá se hlavně z aktivních vztahů mezi člověkem, přírodou a společností, píše Singule.⁹⁸ Višňovský o Deweyho názoru na mysl a poznání píše, že kladl velký důraz na vztah mezi organismem a prostředím, evoluce myslí se rodí z neustálé tendence života podporovat a naplňovat své funkce skrze podřizování si prostředí, spíše než pasivním přizpůsobováním se. Inteligenci nebere Dewey jen jako výsledek evoluce, ale i jako její řídicí faktor. Tudiž poznání podle tohoto názoru není kopie, jejíž pravda se má posuzovat podle věrnosti originálu, ale je to nástroj úspěšného konání. Hodnotu ruky nebo oka také neposuzujeme na základě toho, jestli to jsou kopie něčeho, co se předtím vyskytovalo v prostředí, ale podle jejich hodnoty jako nástrojů konání.⁹⁹ Dewey věří, že iniciativní činnost bývá i na straně prostředí, člověk musí překonávat překážky a přetrpět různá úskalí, nebo naopak prostředí

⁹⁵ VIŠŇOVSKÝ, E., in VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatizmus*, c. d., s. 371.

⁹⁶ Tamt., s. 372.

⁹⁷ HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 166.

⁹⁸ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 147.

⁹⁹ VIŠŇOVSKÝ, E., in VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatizmus*, c. d., s. 346.

napomáhá člověku v jeho úsilí a k dosažení jeho cílů.¹⁰⁰ „A právě vytvářením spojení mezi tím, co se osobě děje a čím na to reaguje, a tím, jak působí na své prostředí a jak jí ono odpovídá, nabývají její činy a věci kolem ní smyslu“, uzavírá Singule.¹⁰¹ Podle Hrocha a kol. poznávání není primární funkcí zkušenosti. Dewey popisoval nepoznávající zkušenost, tedy zkušenost nepoznamenanou poznáváním.¹⁰²

Šíp objasňuje, že některé teorie, pojmy a ideje jsou v historii tak hluboce zakořeněné, že nemáme potřebu je neustále testovat, bereme je jako pevné a skutečné fakty, je to přirozený výsledek antického neměnného pojetí světa, které nás nutí neustále hledat kořeny a počátky jevů a věcí. Podle pragmatistů jsou takové kořeny nedohledatelné, pohybujeme se podle Deweye a Jamese v nekonečném kruhu *zkušenost – přesvědčení – jednání – test- zkušenost*.¹⁰³

Zkušenost, míní Singule, je pro Deweye klíčovým pojmem jeho instrumentalistické pragmatické filozofie a pedagogiky, zároveň je však jedním z nejmlhavějších pojmů v jeho filozofii, zahrnuje subjekt vnímání, objekt vnímání a samotné vnímání.¹⁰⁴

¹⁰⁰ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 147.

¹⁰¹ Tamt.

¹⁰² HROCH, J., ŠÍP, R., MADZIA, R., FUNDA, O., *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, c. d., s. 166.

¹⁰³ ŠÍP, R., *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*, c. d., s. 28.

¹⁰⁴ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 30.

4 Filozofie výchovy

4.1 Historie pragmatistické filozofie výchovy

Pragmatisté byli přesvědčeni o tom, že výchova je pro společnost důležitá a snažili se ji důrazně prosazovat. Stejně jako se měnilo pojetí zkušenosti v dějinách, tak se měnilo i pojetí výchovy. *„V antice byla výchova svého druhu zasvěcením – vnitřní proměnou duše nevzdělané ve vzdělanou-, pohybem pravdy ukazující za svět , péčí o duši – o duši lidskou, tajemně spjatou s duší světa. Později však bude výchova pochopena v nepodstatném smyslu jako pouhá průprava k životu“*, charakterizuje Pinc.¹⁰⁵ Když ale byla zajištěna jednota světa, pokračuje Pinc, a pomocí víry šlo dosáhnout spasení duše, tudíž když došlo k vykoupení světa, výchova přestala plnit duchovní poslání. Mohla plnit nanejvýš „průvodkyni“ v platónském světě stínů, být pouze v područí teologie. V novověku dochází k odlišnému pohledu na výchovu, vztah k výchově se mění ve dvou aspektech – s renesancí se příroda stává alternativním kanonickým textem, má za úkol zbavit člověka nevědomosti, předsudků a přivést jeho duši k pravdě; s reformačním aspektem přichází změna, která se týkala samotného tradičního kanonického textu. Církevní reformátoři zastávali názor, že Písmo svaté by mělo být přístupno každému člověku. Obě strany, jak příroda, tak Písmo vyžadují výchovu, která umožní v nich číst a interpretovat je. Zde začal rozpor mezi výchovou k přírodě a výchovou náboženskou, který se později změnil v konflikt mezi vědou a náboženstvím. Obě tyto výchovy potřebují jiné myšlení a jiný jazyk. Pinc hovoří o tzv. „problému dvojí kultury“ – vědecké a humanitní, dochází k narušení jednoty vzdělanosti. Podle Pince nejdříve existoval názor, že příroda a bible se alespoň trochu doplňují. Takže škola, která připravovala na četbu obou textů – Božího

¹⁰⁵ PINC, Z., *Fragmentsy k filosofii výchovy*, OIKOYMENH, Praha 1999, s. 20.

stvoření, tak Božího zjevení, se na čas stala opět scholé – přestávkou v činnosti, volným časem, věnovaným péči o duši, oproštěným od světských záležitostí. Souběžně začalo docházet ke konfliktu interpretací, každý si vykládal Písmo po svém, výkladů o poznání přírody vznikalo také mnoho. První reformátoři se bláhově domnívali, že když se oprostí od tradic a autorit, že dosáhnou přístupu k pravému poznání Boha. Stejně tak i výkladů o poznání přírody bylo mnoho, ale již Galileo říkal, že i když je příroda otevřenou knihou, ne každý v ní dokáže číst. Mohlo by se zdát, že když porozumíme jazyku matematiky a geometrie, dosáhneme pravého poznání přírody. Ale naše poznávání je neustálé a vynucuje si stále nové a nové terminologie a přístroje a všichni lidé nejsou s to obsáhnout veškeré toto vědění, míní Pinc.¹⁰⁶ „Z ideálu všeobecného přístupu k poznání pravdy dnes zbyla už jen zoufalá snaha vměstnat vše, co se dnes ví, do školních učebnic – nových to katechismů“, uzavírá.¹⁰⁷

Ale nyní již k pragmatické pedagogice. Višňovský se domnívá, že hlavní rysy každé konkrétní společnosti nejlépe pochopíme, když se nejdříve podíváme na to, jak daná společnost přistoupila k problému zachování své existence – jak se pustila do základní úlohy „produkce svého života“.¹⁰⁸ Singule popisuje, že teprve v roce 1918 byla zavedena povinná školní docházka ve všech osmačtyřiceti státech USA, je tedy zřejmé, že ve srovnání s evropskými zeměmi zaostávaly. Koncem 19. a začátkem 20. století do Ameriky putovaly učebnice tradiční pedagogiky, jak je podával Pestalozzi, a rovněž Fröbelovy materiály pro přípravu učitelů. Od 70. let začali Američané, kteří se vraceli ze studií v Německu šířit herbartovskou pedagogiku, která měla zájem hlavně o mravní cíl výchovy. Dewey byl v 80. letech také jejím stoupencem. Vliv na vznik

¹⁰⁶ PINC, Z., *Fragmenty k filosofii výchovy*, c. d., s. 21-23.

¹⁰⁷ Tamt., s. 24.

¹⁰⁸ VIŠŇOVSKÝ, E., in VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatizmus*, c. d., s. 345.

americké pragmatistické pedagogiky neměl ani tak herbartismus, ale tzv. hnutí progresivní výchovy, míní Singule.¹⁰⁹ „*Termín progresivní výchova se pak stále častěji objevoval v americkém populárním i odborném tisku ve spojení s novými výchovnými postupy a v tom smyslu se používaly i další termíny jako progresivní vyučování, progresivní školy, progresivní vyučovací metody a progresivní učitelé.*“¹¹⁰ Singule zmiňuje nejvýraznější osobu tohoto hnutí - Francise W. Parkera (1831 – 1902), který byl ovlivněn Fröbelovou teorií a budoval progresivistické pojetí morální výchovy.¹¹¹ „*Stručně řečeno progresivisté protestovali proti tomu, co nazývali přehnaným formalismem tradiční školy, a nesouhlasili s jejím důrazem na striktní disciplínu, pasivní učení a tupý dril*“, shrnuje Singule se slovy, že tím se řídil i John Dewey.¹¹²

Singule konkretizuje, že americká pedagogika se nejprve vyvíjela po vzoru evropské pedagogiky. Teprve koncem 19. a začátkem 20. století se začala rozvíjet samostatněji, v závislosti na kulturní, společenské a hospodářské situaci. Základem pro americkou pedagogiku byla nově vznikající pragmatická filozofie, jejíž hlavní představitel byl americký pragmatický filozof a pedagog John Dewey.¹¹³ Musíme upozornit, poznamenává Šíp na své přednášce: „*že Deweyho pedagogická filozofie a pedagogika u nás zplaněla v „pedocentrický přístup“ ve vzdělávání. Kdyby si naši předci dali práci s pochopením pojmu zkušenost v pragmatismu, nikdy by nemohli dojít k takové jednostrannosti. Avšak přesně takovýmto způsobem se zachovala i většina Deweyho amerických následovníků, proti kterým se na konci dvacátých a během třicátých let*

¹⁰⁹ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 21-22.

¹¹⁰ Tamt., s. 22.

¹¹¹ Tamt., s. 23.

¹¹² Tamt.

¹¹³ Tamt., s. 7.

sám Dewey musel vymezit. Přičemž dodnes nebyla nalezena úspěšná cesta mezi tradicionalismem a „progresivismem“ ve vzdělání. Podobně je tomu i v jiných oborech.“¹¹⁴ Prvním významným americkým pedagogem, který se připojil k Deweyho výchovnému snažení, byl William H. Kilpatrick (1871 – 1965). Stal se jeho žákem a také stoupencem na Kolumbijské univerzitě v roce 1907. Singule uvádí i další myslitele, kteří se koncem 20. let přidali - George Counts, John L. Childs, Boyd H. Bode a T. Thayer. Nicméně všichni posledně jmenovaní vnesli nové prvky do pedagogiky, kvůli čemuž se dostali do sporu nejen s kolegy, ale i se samotným Deweyem, pokračuje Singule. Ve 30. letech dosáhla pragmatistická pedagogika největšího rozmachu. Stala se jedním z velmi vlivných proudů pedagogiky. Ovšem koncem 30. let se začala objevovat kritika, která pokračovala i po 2. světové válce.¹¹⁵ Podle Višňovského a Mihiny nastala paradoxní situace, Deweyho pedagogika se stávala doktrínou, kterou on sám považoval za nedemokratickou. Říkal, že základem je nedeformovat přirozenou touhu dítěte se učit a poznávat nové, kritizoval dělení dětí na talentované, schopné a neschopné, i učni by se měli dozvědět více o svém oboru, ne jen mechanicky pracovat v továrně kvůli výdělku. Bohužel v praxi se prosadil prakticismus, tj. snaha o co nejrychlejší ekonomický růst na úkor intelektuálního a mravního růstu, se kterým neměli skuteční pragmatisté nic společného. Dewey zastával názor, že vztah mezi učitelem a žákem by měl být demokratický.¹¹⁶ „*Je to vzťah viac a menej skuseného, zrelého a nezrelého človeka, v ktorom prvý odovzdáva svoje poznanie a hodnoty druhému*“, objasňuje Višňovský s Mihinou.¹¹⁷ Dewey, podle Šípa, ve svém díle *Demokracie a*

¹¹⁴ Téma: *Metafora zkušenosti: Deweyho cesta ven z ontologie separátních objektů*, přednáška Mgr. R. Šípa, Ph.D., odborného asistenta Masarykovy Univerzity, Brno 18. 3. 2013.

¹¹⁵ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 8.

¹¹⁶ VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatismus*, c. d., s. 42.

¹¹⁷ Tamt., s. 43.

výchova popisuje výchovu jako celoživotní proces, který se rodí z instinktů a pokračuje do komplexní strategie, za pomoci které se organismus sám přizpůsobí biologickému a sociálnímu prostředí díky transformaci sebe, nebo okolí.¹¹⁸

Pragmatická pedagogika není pouhým produktem stavu společnosti v Americe koncem 19. století, ale je i prostředkem ke zvládnutí této měnící se společnosti. Do amerických velkoměst se začalo stěhovat jednak venkovské obyvatelstvo jednak evropsští přistěhovalci. Od toho se odvíjely výchovné problémy a touha po změně školní výchovy, uvádí Singule.¹¹⁹ Dewey ve své knize *Škola a společnost* z roku 1904 napsal, že sociální hledisko je třeba zohlednit, pokud máme zájem o něco nového ve výchově. Výchova se stejně tak proměňuje, jako se proměňuje společnost. Výchova se snaží uspokojit potřeby společnosti. Výchova a společnost jsou na sobě závislé a nelze je od sebe oddělit. Rozvoj průmyslu a vědy, průmyslová revoluce se nesmazatelně zapsali do dějin. Lidé opouštěli nejen venkov, ale i hluboce zakořeněné představy o náboženství a mravním smyslu a zatoužili po snadnějším životě ve městech.¹²⁰

Dewey situaci viděl následovně: V důsledku industrializace došlo ke zkreslení tradičních společenských institucí, především venkovské obce a rodiny, jež se dosud významně podílely na charakterovém formování lidí a na jejich společenské kontrole. Dítě se v rodinách učilo vše. Původně rodina fungovala jako taková malá samostatná továrna. Lidé si sami vyráběli ošacení a předměty denní potřeby, opatřovali si

¹¹⁸ ŠÍP, R., *Dewey's and Rorty's thoughts on education* [online, cit. 22. 3. 2013]. Dostupné z WWW: http://www.pragmatismtoday.eu/summer2010/Sip-Deweys_and_Rortys_Thoughts_on_Education.pdf.

¹¹⁹ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 13-15.

¹²⁰ DEWEY, J., *Škola a společnost*, Jan Laichter, Praha 1904, s. 10.

potraviny a tohle všechno byl jasně viditelný proces, do kterého byli zařazeni všichni členové rodiny. Rodiče postupně vedli děti k práci. Děti se tím učily nejen práci samotné, nýbrž i samostatnosti, zodpovědnosti a kázni. Pracovní proces v sobě nezahrnoval pouze rys něco vytvořit a vykonat, ale také rys výchovný, zdokonalovalo se logické myšlení, pozornost, zručnost a mnoho jiných mentálních fyzických funkcí člověka. Žádné pracovní pomůcky ani žádné umělé cvičení smyslů nemůže nahradit přirozené seznamování se s okolním světem. Rozvoj průmyslu upozadil tuto přirozenost, ale přinesl modernímu člověku i klady – širší rozhled, zná lépe sám sebe, je tolerantnější k okolí, lépe se dokáže přizpůsobit a obchodně uvažovat, píše Dewey ve výše zmíněné knize.¹²¹ Výchovná funkce, kterou dříve plnila rodina, obec a církev, měla být převzata školou, školní výchova tak měla být účinnější a spolehlivější pro budoucí generace.¹²² Takovýto model měl nahradit zastaralý model lpící na zásadě „laissez faire“¹²³, modernější koncepce přijala organistické pojetí společnosti – jedinec měl být vychováván nenásilnou formou k tomu, aby byl podřízen zájmům celé společnosti, popisoval dané období Singule.¹²⁴ Změna systému veřejné školní výchovy byla neodvratitelná. Mezi prvními, kteří rozvíjeli tuto novou sociální teorii kontroly byl americký sociolog E. A. Ross (1866 – 1951) za pomoci svého kolegy Ch. H. Cooleyho (1864 – 1929). Ross podle Singuleho zdůrazňoval, že v budoucnu budou účinnější vnitřní (psychologické) formy sociální

¹²¹ DEWEY, J., *Škola a společnost*, c. d., s. 13.

¹²² SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 16.

¹²³ Tamt. Heslo „laissez passer, laissez faire, la nature va d' elle même – ponechce věci volně probíhat, dít se, příroda postupuje podle sebe – zastávali klasičtí buržoazní liberalisté např. J. S. Mill (1806 – 1873).

¹²⁴ Tamt.

kontroly, než vnější sociální manipulace.¹²⁵ Oproti vlivu tradiční americké rodiny, církve a obce propagoval převážně tisk a výchovu. Důvěra ve výchovu se měla stát podle Rosse charakteristickým rysem americké společnosti. Mužem, který se nejvíce zasloužil o prosazení pragmatické pedagogiky v amerických školách, byl podle *Americké pragmatické pedagogiky*, právě Deweyho žák William H. Kilpatrick. Snažil se ve studentovi probudit zájem tak, že jeho projekty byly úzce spjaty se životy studentů a jejich potřebami. Kilpatrick měl snahu, aby se učení stalo činností, jíž se žáci oddávají celým srdcem (wholehearted doing), píše Singule. Součástí jeho koncepce, tzv. projektové metody, byla silná důvěra v takzvané průvodní vyučování (concomitant learning), založené na názoru, že dítě jednající jako komplexní organismus si osvojuje i to, čemu není záměrně vyučováno.¹²⁶ Singule míní, že „Podle Kilpatricka je toto učení asi nejvýznamnějším ze všech činitelů určujících charakter. Zdůrazňoval, že dítě se takto učí především postojům k učební látce i k učení samému, a tvrdil, že ve staré škole si tak žáci osvojovali nenávisť ke škole.“¹²⁷

Samotné otázky po tom, co je vzdělání a výchova, patří do oblasti filozofie. Dewey viděl výchovu nejen jako vedlejší obor, ale v úzkém spojení s filozofií. Zasloužil se jak o rozvoj pedagogiky, tak filozofie, ale i psychologie, logiky, sociologie nebo estetiky. Singule uvádí, že Dewey o sobě sám prohlásil, „že jeho filozofie byla budována eklektickým způsobem a že se v tomto procesu poddával mnoha vlivům.“¹²⁸ V letech 1884 - 1894 kdy působil na univerzitách v Michiganu a Minnesotě byl zastáncem Hegelovy filozofie a Herbartovy pedagogiky, ale i pod vlivem

¹²⁵ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 15.

¹²⁶ Tamt., s. 32.

¹²⁷ Tamt.

¹²⁸ Tamt., s. 24.

Parkera se od tohoto myšlení odvracel a na univerzitě v Chicagu již sepsal vlastní koncepci pragmatické pedagogiky pod názvem *Mé pedagogické krédo*. Velmi na něho zapůsobil James, pod jehož vlivem opustil strukturalistické stanovisko a připojil se k psychologii funkcionalistické, připomněl Deweyho intelektuální vývoj Singule.¹²⁹ *„Zatímco stoupenci psychologického strukturalismu pátrali po elementech mentálního života, za něž pokládali počítky nebo představy (viz Herbart), a po zákonech jejich vzájemné kombinace a přitom doufali, že by mohli analyzovat obsah vědomí člověka pomocí introspektivní metody, funkcionalisté se zajímali o to, co se děje v průběhu psychologických činností, a o cíle, kterým tyto činnosti slouží. Snažili se tedy studovat funkce chování a mentálních procesů a ne pouze jejich strukturu. Kladli důraz na celkovou činnost jedince“*, popsal rozdíl Singule.¹³⁰ A shrnuje, že takový obrat u Deweye znamenal krok vpřed, jeho výchovné pojetí bylo vystavěno na zájmech a činnostech dětí a na dvou základních principech: „to do by knowing“ (pracovat na základě poznání) a „to know by doing“ (poznávat pomocí činností).¹³¹

4.2 Pojetí výchovy postavené na koncepci zkušenosti

4.2.1 Výchovný proces

Tato kapitola pojednává o samotné filozofii výchovy J. Deweye. Šíp o jeho filozofii výchovy říká, že Dewey výchovu a vzdělání nepovažoval za stav člověka, ale za nikdy nekončící proces. Proces neustálé reorganizace, rekonstrukce zkušenosti. Ve vývojových stádiích, jako je dětství či mládí, se utváří hodnota zkušenosti, neboť podle Deweye je

¹²⁹ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 27.

¹³⁰ Tamt.

¹³¹ Tamt., s. 28.

hlavním úkolem života vždy dosáhnout toho, aby náš život přispíval k obohacení svého vlastního konkrétního smyslu, tedy podporoval další růst zkušenosti.¹³²

A jak vymezuje výchovu nejvýznamnější český pedagog Jan Patočka (1907 – 1977)? Pokud by bylo možné tento pojem přesně určit, šlo by i vysvětlit to, co je v něm obsažené. Ale pojem výchova nelze striktně vyložit, nejedná se o matematiku, která je jasně daná, nýbrž o abstrakci, na které lze stavět pouze předpokládané teorie. Je třeba začít si pokládat skeptické otázky, které nás dovedou k orientačním hypotetickým závěrům a naučíme se vidět, dalo by se říct, v jiném světle. Musíme myslet sami za sebe, ne pouze kopírovat myšlení jiných. To je nejvhodnější způsob. Jaký je smysl filozofie výchovy?, Jaký může mít filozofie význam pro výchovu a vychovatelství? To jsou otázky, které si Patočka klade. Filozofie se považuje za pouhou spekulaci, pravý opak od jasné matematiky. Jak tedy filozofie získává své poznatky? Nemá žádné pevné poučky, vše záleží na úhlu pohledu každého filozofa. Čím mohou takové spekulace prospět něčemu skutečnému, jsou tedy vůbec důležité? Je známo, že věda bez filozofie nemůže existovat, že z filozofie se vědy začaly vydělovat. Jak tedy filozofie a věda spolupracují? Čím je filozofie pro vědu přínosná? Díky těmto skeptickým otázkám může vyvstat takový názor na výchovu, že výchova a věda o ní by měla být odstříhnuta od filozofických předpokladů, měla by být přesně a jasně vymezena. Jak již bylo uvedeno, filozofie bývá pokládána za pouhou spekulaci, jako opak jasné, pozitivní vědy.

Ale my víme, že otázky původně filozofické (převážně týkající se přírody) postupně přecházely do područí vědy, která je zkoumala stále

¹³² ŠÍP, R., *Dewey's and Rorty's thoughts on education* [online, cit. 22. 3. 2013]. Dostupné z WWW: http://www.pragmatismtoday.eu/summer2010/Sip-Deweys_and_Rortys_Thoughts_on_Education.pdf.

pokrokovějšími prostředky, více či méně přesnými. Nelze tedy říci, že filozofické otázky nejsou hodny pravého vědění. Dalo by se říci, že otázky, které jsou důležitější, filozofie předala vědám, protože je sama nedokáže objasnit. Nemá takové prostředky, kterými by docílila jasných závěrů. Filozofické otázky pak mohou být považovány za ty méně důležité, za ty ještě neřešitelné. Plyne z toho, ptá se Patočka, že výchova by byla založena pouze na odborných vědách? Takové pokusy ve výchově se skutečně uskutečňovaly.¹³³

Myšlenka výchovy zachovávající pokrok je u Deweye stavěna proti již zmíněnému Herbartovi. „Podle této teorie není výchova ani vývoj z nitra ani pěstování mohutností¹³⁴ uložených v duchu samém. Výchova postupuje podle návodu, který, rozumí-li se mu přesně doslova, znamená budovati v duchu z vnějška.“¹³⁵ Duch má nadání vytvářet rozmanité schopnosti, zatímco reaguje na rozmanité reality, které na něho působí. Tyto kvalitativně různé reakce se nazývají představy, píše Dewey o Herbartově teorii. Formování ducha je tak podle Herbarta závislé na tom, jak vhodný výchovný materiál poskytneme. Úkolem vychovatele by především mělo být vybírat takový vhodný materiál a dále uspořádávat látku na základě již nabytých vědomostí.¹³⁶ Dewey neupírá Herbartovi zásluhu, že se snažil vysvobodit učitelovu práci z vězení rutiny a náhody a přenesl ji do oblasti rozumově vedené metody, aby se z ní stala práce s jasně určeným cílem. Ale Herbart nedocenil neustálou změnu a působení představ. Dewey říká, že výchova utváří duševní i mravní

¹³³ PATOČKA, J., *Filozofie výchovy*, PedF UK, Praha 1997, s. 8-9.

¹³⁴ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 95. Dewey uvádí jako mohutnosti – pozornost, paměť, myšlení, vnímání, city - úpravy, sdružení a složeniny vytvořené mezi starými a novými představami. Např. paměť je vzbuzení staré představy, která přichází do vědomí a splétá se s představou novou.

¹³⁵ Tamt., s. 94.

¹³⁶ Tamt., s. 95.

charakter jedince, ale proces utváření spočívá ve výběru a uspořádání přirozených činností tak, aby se co nejlépe zužitkoval vzdělávací materiál poskytovaný společností. Utváření vrozených schopností se děje právě tímto prostředím. Jde o neustálý proces, který nepřetržitě přestavuje, obnovuje a znovu uspořádává.¹³⁷ Pro Patočku je filozofie výkladem. Výklad by měl vést k tomu, že spojí původní různorodosti do souvislostí. Výklad lidského života je logicky spojen s výkladem světa, je nemožné od sebe svět a život oddělit.¹³⁸ „*Pedagogika však předpokládá určitý výklad světa a života v poměru k němu*“, přibližuje Patočka.¹³⁹ Člověk se učí jak vědomě, tak nevědomě. Pedagogika, slovy Patočky, vzniká tam, kde proces výchovy přechází z nevědomého na vědomý. Účelem výchovy je vést člověka k určitému cíli, zdokonalit jeho schopnosti. Člověk by se měl zdokonalovat celkově, ne pouze v jediném aspektu.¹⁴⁰ Ale jedinec by si podle Patočky neměl osvojit pouze prostředky potřebné k dosažení svých cílů, ale měl by usilovat o cíle samé.¹⁴¹ Výchova by měla být pro dítě schopností interpretace proměnlivého toku zkušenosti, ne pouhým přizpůsobováním se společnosti a vnějšímu světu a dogmatickým dosahováním trvalých hodnot – dobra, pravdy, krásy atd., míní podle Višňovského Dewey.¹⁴² Má-li mít poznání význam, upřesňuje Singule, musí být osvojováno aktivně a opřeno o zkušenost. Člověk, jak již bylo zmíněno, má být bytostí aktivní a zkoumající, poznání má nejen přijímat, ale i vytvářet. Tyto myšlenky zastával již Rousseau nebo Fröbel, k jejichž filozofii se Dewey hlásil.¹⁴³

¹³⁷ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 97.

¹³⁸ PATOČKA, J., *Filozofie výchovy*, c. d., s. 18.

¹³⁹ Tamt., s. 19.

¹⁴⁰ Tamt.

¹⁴¹ Tamt., s. 10.

¹⁴² VIŠŇOVSKÝ, E., in VIŠŇOVSKÝ, E., MIHINA, F., *Pragmatizmus*, c. d., s. 353.

¹⁴³ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 39.

Výchova nás vede k poznání, vykládá Dewey, dospělí jsou zodpovědní za to, co dětem předají a jaké okolí pro ně vytvoří.¹⁴⁴ V knize *Demokracie a výchova* rekapituluje tři základní úkoly školy v porovnání s běžným životem. 1) Vzdělání by mělo být zjednodušené a přizpůsobené schopnostem dětí, postupné – od jednoduchého ke složitému. 2) Učivo je třeba vybírat v souladu se společenskými zvyky, odstranit nežádoucí jevy, které by na děti mohly škodlivě působit. 3) Co možná nejvíce dětem rozšířit jejich okolí, aby pochopily rozdílnost tradic a zvyků i u jiných společností.¹⁴⁵

Výchova, slovy Pince, je pro Patočku hlavní „věcí“ člověka, skrze kterou teprve mohou existovat ostatní specifika lidskosti – politika, náboženství, filozofie. Pomocí výchovy nedosáhneme určitých vlastností např. mravnosti. Výchova ani neupravuje lidské vlohy a schopnosti. Výchova není ani projevem lidskosti, tedy toho, co nás odlišuje od jiných živočichů. Výchova sama lidskost zakládá a musíme ji proto brát jako poslání a vykonat ji i za podmínek, že budeme chybovat.¹⁴⁶

4.2.2 Výchova jako růst

V této kapitole budu vycházet především z knihy *Demokracie a výchova*, kde Dewey problematiku růstu popisuje a také z názorů J. Sokola a J. Patočky. Sokol o člověku říká, že není pro jakýkoli způsob života od přírody vybaven. Musí si umět poradit, najít si své prostředí, přizpůsobovat si ho a tvořit. Ani to ovšem nestačí.¹⁴⁷ „*Kdyby se člověk měl nejdřív sám v sobě a pak ve svém okolí vyznat úplně sám, kdyby měl každý lidský život začínat úplně od začátku a na zelené louce, nikdo z nás by tu dnes nebyl. Ostatně ani úkol hledat a vynalézat si svůj způsob*

¹⁴⁴ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 28.

¹⁴⁵ Tamt., s. 29-31.

¹⁴⁶ PINC, Z., *Počítat do pěti*, Sofis, Praha 1998, s. 180-181.

¹⁴⁷ SOKOL, J., *Filozofická antropologie: člověk jako osoba*, Portál, Praha 2002, s. 81.

*obživy není uložen v člověku jako jednotlivci.*¹⁴⁸ Každá lidská skupina, která chce přežít, žije tak, jak viděla u svých předků nebo vrstevníků. Je to účinnější způsob, než překonávat nesnáze života neustále novými a novými způsoby, rekapituluje Sokol.¹⁴⁹ Dewey se ptá, jak se přenáší nehmotné názory, ideje a tužby starších na mladší, nebo jak starší v mladších navodí duševní stavy podobné svým vlastním. Odpověď zní: působením okolí, toto působení vždy vzbudí nějaké reakce.¹⁵⁰ *„Žádoucí víra anebo přesvědčení nemůže být nikomu vtlačeno palicí; potřebné názory a stanoviska nemohou být na nikoho nahozena jako omítka. Ale ono zvláštní prostředí, v kterém jednatel žije, jej navádí, aby viděl a cítil raději tu věc než jinou; vede jej, aby měl určité plány, aby spolu s jinými mohl úspěšně pracovat. Některá přesvědčení posiluje, a jiná oslabuje, což bývá podmínka k získání souhlasu druhých“*, přibližuje Dewey.¹⁵¹

Okolím Dewey myslí ty věci, kterými se člověk zabývá a uvádí příklady – pro hvězdáře je nejbližším okolím dalekohled, pro rybu voda, pro polárníka Severní pól.¹⁵² *„Zkrátka, okolí jsou ony podmínky, které charakteristické stránky činnosti živé bytosti podporují nebo jim překážejí, povzbuzují je nebo je zadržují.*¹⁵³ Život sám je určitý způsob jednání, okolí na takové jednání působí, buď pozitivně, nebo negativně. Člověk má okolí společenské, jeho činnost je závislá na činnostech druhých lidí. Společnost vychovává své nedospělé členy a utváří jejich chování, zpřesňuje Dewey.¹⁵⁴ Podle Sokola člověk společnost potřebuje, je to nutnost, která dotváří jeho instinkty, umožňuje mu přežít, člověk čerpá

¹⁴⁸ SOKOL, J., *Filozofická antropologie: člověk jako osoba*, c. d., s. 81.

¹⁴⁹ Tamt.

¹⁵⁰ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 17.

¹⁵¹ Tamt.

¹⁵² Tamt., s. 18.

¹⁵³ Tamt.

¹⁵⁴ Tamt., s. 19.

z dob minulých a díky tomu je schopen ve světě obstát. Obstojí pouze za předpokladů, které mu příroda poskytla – hlavně řeč a péči rodičů.¹⁵⁵ Sokolův citát vystihuje situaci takto: „*Na péči o bezmocné nemluvně naváže patnáct až dvacet let výchovy a vzdělávání, kdy se má mladý člověk naučit všechno to, co mu v jeho instinktivní výbavě chybí – a k tomu ještě spoustu dalších věcí, o nichž živočich nemá ponětí.*“¹⁵⁶ Patočka také výchovu považuje za celoživotní proces. Říká že, každý člověk se po celý život ustavičně mění. Tyto změny jsou způsobeny mnoha faktory, jedním z nejvýznamnějších je učení. Člověk si na základě zkušenosti osvojuje nové dovednosti, znalosti i postoje. Ne všechny změny, k nimž za života dochází, lze považovat za výsledek učení. Některým reakcím a vzorcům chování se člověk nemusí učit. Tyto vrozené způsoby chování se objevují bez jakékoli předchozí zkušenosti. Vrozené způsoby chování se získávají během dlouhého procesu evoluce, přenášejí se z generace na generaci, na základě učení se lze adaptovat během velmi krátké doby. Učení v mnoha případech probíhá bezděčně, někdy dokonce i bez účasti vědomí. Proces výchovy je úzce spjat se společností. Velmi nás ovlivňuje, v jaké rodině vyrůstáme, jaké kulturní prostředí nás obklopuje. Člověk má také schopnost záměrného, uvědomělého procesu učení. Společnost nemůže existovat bez výchovy, je nutné člověka formovat záměrně.¹⁵⁷

Podle Deweye člověk nepůsobí pouze na ostatní jedince, ale i na chování zvířat. Koně pomocí obroku a uzdy postupně přimějeme, aby vykonával určitou činnost. S dětmi je to podobné, míní Dewey. Dítě, které se spálí, když sáhne na určitou hračku, se této hračce bude časem vyhýbat. Bude se vyhýbat i těm, které jsou podobné té původní. Je však

¹⁵⁵ SOKOL, J., *Filozofická antropologie: člověk jako osoba*, c. d., s. 81.

¹⁵⁶ Tamt., s. 82.

¹⁵⁷ PATOČKA, J., *Filozofie výchovy*, c. d., s. 22.

toto ještě výchova, ptá se? Nikoli, toto je pouhé cvičení. Koně nezajímá, jak se jeho činnost podílí na společenském užitku, zajímá ho jen krmivo. Dewey kritizoval, že dítě je spíše cvičeno, než vychovááno.¹⁵⁸ Proto je společenské prostředí pro člověka nezbytné, činí z něj podílníka sdružené činnosti, její úspěchy i neúspěchy přijímá za své.¹⁵⁹

Singule specifikuje, že Dewey neodmítal tradiční obsah výuky, ale chtěl z něho mnoho zachovat. Docházel k závěru, že učivo se neustále mění, protože lidé svoji aktivitou působí na své fyzikální a společenské prostředí.¹⁶⁰ Čapek o Deweyho „růstu“ píše: *„I kdyby bylo tisíckrát dokázáno, praví Dewey, že život jako celek je řízen transcendentním principem ke konečnému cíli, pravda i omyl, zdraví i nemoc, dobro i zlo, naděje i strach zůstaly by tímtež a tamtéž, jako nyní jsou. Avšak abychom zvýšili svou výchovu, zlepšili své chování a pokročili ve své činnosti sociální, musíme se uchýlit k specifickým podmínkám vzniku a růstu.“*¹⁶¹ Singule objasňuje, že podle Deweye nestačí zkušenosti získané od učitele a z učebnice. Učitel musí brát v potaz aktivní působení prostředí, ve kterém se žák pohybuje, které se podílí na jeho formování. Neměl by tedy žákům vtoukat informace do hlavy, ale raději kontrolovat prostředí, v němž toto formování probíhá. Pouhé ukládání učiva do paměti chtěl Dewey nahradit učením prostřednictvím řešení problémů. Řešení problému je tedy neustálé zápolení s učivem.¹⁶² Řešení problémů bral Dewey jako prostředek, pomocí kterého by dítě mělo být vedeno od praktických otázek k teoretickým principům, od konkrétního a smyslového

¹⁵⁸ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 21.

¹⁵⁹ Tamt.

¹⁶⁰ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 40.

¹⁶¹ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 32.

¹⁶² SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 40.

k abstraktnímu a rozumovému. Rolí učitele není řídit, ale radit, protože to, čemu se dítě učí, by měly určovat jeho zájmy. Učitel dává dítěti k dispozici své zkušenosti, své nabyté vědění a pomáhá mu tak při překonávání obtíží. Škola by měla podněcovat spíše spolupráci nežli soutěžení. A to v souladu s myšlenkou pragmatismu, že člověk je svou přirozeností společenský a ve vztahu k druhému nalézá uspokojení. Přesto však příležitostné soutěžení není na škodu, neboť i soutěž má svoji hodnotu, pokud ovšem podporuje růst žáků. Vychovávat je třeba „celé dítě“. Tento pojem pragmatické pedagogiky znamená, že dítě je třeba vychovávat jako komplexní bytost, která touží po kontaktu s okolním prostředím, shrnuje Dewey.¹⁶³ Růst Dewey definuje jako „zvyšování účasti rozumu na řízení života“ nebo jako „rozumnou adaptaci na prostředí.“¹⁶⁴ Počátkem tohoto pohybu, jakožto růstu, je nezralost. Nezralost chápe Dewey jako skutečnou sílu, potenciál schopnosti růstu. Není pro něho nedokonalostí v negativním smyslu. Není ani statická. Nesamostatnost a plastičnost jsou její kladné stránky. Nesamostatnost je kompenzována společností, která se o nezralého jedince stará a chrání jej. A to dává, z pohledu formování, pojmu nezralosti pozitivní význam.¹⁶⁵

Dewey podmiňuje schopnost růstu dvěma pojmy: tvárlivost a návyk. Tvárlivost je pružnost, s jakou přijímá jedinec vlivy okolí, aniž by něco ztrácel z vlastní charakteristiky. Je to schopnost přejímat zkušenost, učit se ze zkušenosti ostatních a použít je v případě potřeby v budoucnu. Je to schopnost rozvíjet si dispozice.¹⁶⁶ „Ještě důležitější jest, že si člověk navyká učit se. Člověk se učí se učit.“¹⁶⁷ Výchova takříkajíc splývá se

¹⁶³ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 37.

¹⁶⁴ Tamt.

¹⁶⁵ Tamt., s. 119-121.

¹⁶⁶ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 62.

¹⁶⁷ Tamt., s. 63.

vzrůstem, konstatuje Dewey. Výchova je pak osvojováním návyků umožňujících jedinci přizpůsobovat se svému prostředí. Význam slova „přizpůsobovat se“ má aktivní význam ve smyslu kontroly a ovládní prostředků k dosažení cílů. Naopak návyk neboli rutina je něco relativně pasivního, tedy bez snahy měnit okolí. Je opakem aktivity a prozrazuje, že růst se zastavil.¹⁶⁸ „Činné zvyky jsou myšlení, vynalézání a iniciativa v užívání schopností k novým cílům. Stojí proti rutině, která je zastavení vzrůstu.“¹⁶⁹ A dále upřesňuje, že růstu se účastní jak učitel, tak dítě. U dospělého také dochází k obohacování a získávání dalších zkušeností. Rozdíl mezi nimi tedy není v tom, že jeden roste a druhý ne, ale ve způsobu růstu, který odpovídá různým podmínkám.¹⁷⁰ Patočka uvádí výrok Nietzscheho: „*Tak dlouho zvedá učitel žáky k sobě, až nakonec klesne k nim.*“¹⁷¹ Podle Patočky je výchova spíše jednostranným procesem, vychovává učitel žáka a ne naopak. Žák by měl být sám sebou, mít své vlastní myšlenky, nepřebírat pouze myšlenky učitele.¹⁷²

Cíl výchovy Dewey vidí v tom, aby dítě dorostlo do stavu dospělého člověka. Podle Deweye by děti měly být chápány jako kandidáti na plnohodnotné členy společnosti. Je třeba připravit je jak na práva, tak i na povinnosti, které je v dospělosti čekají.¹⁷³ Dle Sokola je smysl vzdělání a výchovy takový, že je nutno člověka dlouho vést a zvykat na to, co ho v budoucnu čeká. Aby se o sebe a své potomky dokázal postarat, aby obstál ve společnosti a případně aby mohl vést určitou lidskou skupinu.¹⁷⁴ „*V moderní době ale vystupuje do popředí i druhá stránka téže věci:*

¹⁶⁸ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 68.

¹⁶⁹ Tamt., s. 73.

¹⁷⁰ Tamt., s. 74.

¹⁷¹ PATOČKA, J., *Filozofie výchovy*, c. d., s. 37.

¹⁷² Tamt., s. 39.

¹⁷³ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 74.

¹⁷⁴ SOKOL, J., *Filozofická antropologie: člověk jako osoba*, c. d., s. 83.

období dospívání a kulturního předávání poskytuje zároveň také příležitost k novému přizpůsobení, ke změně“, specifikuje Sokol.¹⁷⁵ Následně uvádí, že žádné společenské tradice netrvají nepřerušeně, neustále se předávají, přecházejí z generace na generaci – budují se neustále znova a znova. Jakkoli se změny životní okolnosti, potřeby a podmínky, projeví se to na tom, jak si vše nastupující generace vyloží a upraví. V tradičních společnostech to probíhalo výrazně jednodušeji. Mladí lidé odkoukávali chování od svých rodičů a když dosáhli určitého věku, ve zkoušce dospělosti dokázali, že se nebojí, že jsou dostatečně silní a stali se právoplatnými členy kmene. Jen pokud se měl mladý člověk stát šamanem, nebo náčelníkem, musel získat nějaké další specifické dovednosti, ale i to se naučil převážně ve své rodině. Teprve v civilizovanějších státně organizovaných společnostech vznikla potřeba zvláštní profesní přípravy, která musí být vedena odborníky.¹⁷⁶ Kratochvíl ve své knize *Výchova, zřejmost, vědomí* chápe úkoly výchovy následovně: hlavně by měla probudit vědomí, které je vstupem do dospělé zkušenosti. Ovšem dospělé vědomí není absolutní, je relativní k předchozím nevyužitým možnostem. Člověk je nehotový i v dospělosti, i když je vyspělý fyzicky, měl by se o své vzdělání a výchovu neustále starat a být za ni zodpovědný.¹⁷⁷

4.2.3 Myšlení ve výchově

V předchozích kapitolách jsem zmínila, že Dewey lidskou mysl nepovažoval za něco odděleného od člověka a světa vůbec. Na myšlení se ve výchově bohužel pohlíží jako na něco, co lze rozvíjet mimo zkušenost. Dewey zdůraznil, že právě proto bychom měli myšlení

¹⁷⁵ SOKOL, J., *Filozofická antropologie: člověk jako osoba*, c. d., s. 83.

¹⁷⁶ Tamt.

¹⁷⁷ KRATOCHVÍL, Z., *Výchova, zřejmost, vědomí*, c. d., s. 106-107.

věnovat pozornost.¹⁷⁸ James popsal, že myšlenky se stávají pravdivými tehdy, pokud je můžeme ztotožnit s naší zkušeností, pokud jsou nám užitečné v propojování všech oblastí naší zkušenosti, pokud se můžeme spolehnout, že budou bezpečně pracovat. Myšlenka je pravdivá instrumentálně, pravdivost našich myšlenek závisí na schopnosti jejich fungování. Dewey, inspirován Jamesem, pozoroval proces, který právě probíhal, k němu se přidává odchylka, což nazýval *přijímání nového názoru* a následně vysvětluje: každý člověk má soubor vlastních původních zkušeností, nová zkušenost mu může tyto názory narušit, dochází k vnitřnímu neklidu, člověk si touží zachovat co nejvíce původních názorů. Postupem času objeví myšlenku novou, která je pro něho přijatelná a dokáže bezbolestně propojit starou a novou zkušenost. Nová pravda tedy zprostředkovává a vyrovnává přechody mezi starými a novými fakty. Starou pravdu nemůžeme úplně zatratit, jelikož bychom tak znehodnotili to, co jsme doposud vytvořili a objevili. Okolo nás se pořád zjevují nové a nové fakty, ovšem ne všechny mění staré systémy, pouze mohou obohatit naši zkušenost. Až když se o nové fakty začneme zajímat a vyprávět o nich, teprve pak je můžeme nazvat pravdivými. Nový názor je jakýmsi sloučením staré pravdy a nového faktu, který je subjektivní. Objektívni pravda neexistuje. Pravdivost spočívá v tom, že dojde ke spojení starých zkušeností s novými, shrnuje Dewey.¹⁷⁹

Pokud jde o metody vyučování, vyplývá z toho základní omyl pocházející z názoru, že si žáci zkušenost již osvojili. Zkušenost pojmáme jako pokus něco udělat, což na nás samozřejmě zpětně zapůsobí. Omyl však spočívá v názoru, že nemůžeme začít rovnou s hotovým učivem aritmetiky, geografie nebo kteréhokoli jiného předmětu,

¹⁷⁸ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 134.

¹⁷⁹ JAMES, W., *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, c. d., s. 43-45.

aniž se v té situaci postaráme o přímou osobní zkušenost plynoucí z jisté situace, rekapituluje Single myšlenky Deweye.¹⁸⁰ Dewey následně objasňuje: Chceme-li podnítit myšlení a ne jen získávat slova, musíme zajistit, aby první setkání s jakýmkoli předmětem ve škole bylo co nejméně školácké. Musíme si vzpomenout na situace, o které se zajímáme mimo školu. Na ty aktivity, které v běžném životě vyvolávají zájem a aktivitu dětí. Dávat žákům takovou práci, která vyžaduje myšlení, neboli vědomé a úmyslné pozorování vztahů. Přirozeným důsledkem toho je učení se. Situace má být taková, aby podněcovala myšlení, a to znamená podněcovat k činnosti, která není ani rutinní ani z rozmaru, zkrátka dělat něco nového.¹⁸¹ Učitel by měl být schopen doplňovat zkušenosti žáků i o zkušenosti jiných lidí. Ovšem veškeré informace by měl kriticky prověřit. Žádnou myšlenku ani žádný pojem není tedy, dle Deweye, možné dopravit od jednoho člověka k druhému. Vysloví-li před někým myšlenka, není pro něho už myšlenkou, nýbrž daným faktem. Člověk myslí pouze tehdy, když zápasí s problémy, jak se mu přímo vyjevují, a když sám hledá a nalézá řešení těchto problémů. Myšlení Dewey považuje za metodu výchovné zkušenosti, přičemž podstatné znaky této metody jsou stejné jako podstatné znaky myšlení.¹⁸² V *Democii a výchově* je popisuje následovně: „První je, že žák má skutečný a pravý stav zkušenosti; že je zde ustavičná činnost, o kterou on se zajímá sám kvůli sobě. Druhý je, že se z tohoto stavu vyvíjí skutečný problém jakožto popud k myšlení. Třetí, že žák má poučení a že koná pozorování potřebná k řešení problému. Čtvrtý, že jej napadají tušená řešení (problémů) a že on je má rozvíjetí uspořádaně. Pátý, že má možnost a příležitost vyzkoušetí svá mínění praktickým užitím, aby si

¹⁸⁰ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 135.

¹⁸¹ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 209.

¹⁸² Tamt., s. 217.

ujasnil jejich význam a sám sobě objevil jejich platnost.“¹⁸³ Čapek napsal, že myšlení ve výchově by mělo být už od svého počátku plánováním, předvídáním, formováním cílů, tedy výběrem a uspořádáváním prostředků k jejich efektivní a úspěšné realizaci. Některé myšlenky jsou velmi užitečné, některé naopak škodlivé. Důležité je umět předvídat, každá pravda nebo myšlenka může být jednou prospěšná.¹⁸⁴ „Pravda je věc, která je dělána v průběhu naší zkušenosti, podobně jako zdraví, bohatství a síla“, uzavírá Čapek.¹⁸⁵ Podle Patočky dochází k blednutí a odosobnění hodnot, studenti považují výklad za nepotřebný k životu. Výchova by spíše měla spočívat v praktických ukázkách a opravdovém přemýšlení. Bohužel již sofisté udělali ze vzdělání zdroj příjmů. Lze říct, že už Platón se snažil sofistiku z pedagogiky vyloučit.¹⁸⁶

Zpět ke knize *Škola a společnost*, tam Dewey kritizoval tehdejší školní systém za to, že vytváří málo příležitostí pro praktické aktivity. Do škol se sice vracejí předměty, které byly vykonávány v domácnostech zcela běžně – šití, vaření, pracovní výchova. Nabízí se otázka, proč se tak děje. Aby se dívky naučily pečovat o domácnost a hoši řemeslům a obchodu? To zcela jistě také, ale není to ten nejhlavnější důvod. Je třeba brát tyto činnosti jako něco, co je důležité pro společnost, jako prostředky umožňující kvalitní život a začlenění do společnosti. Ovšem škola samotná nemůže vytvořit přirozenou sociální jednotku, tak jako to lze, např. při sportu.¹⁸⁷ „Po stránce ethické tragickou slabostí nynější školy jest, že hledí vpraviti budoucí členy do prostředí, v němž podmínky sociálního ducha docela scházejí“, namítá Dewey.¹⁸⁸ Dále píše, že škola

¹⁸³ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 223.

¹⁸⁴ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 19.

¹⁸⁵ Tamt.

¹⁸⁶ PATOČKA, J., *Filozofie výchovy*, c. d., s. 20.

¹⁸⁷ DEWEY, J., *Škola a společnost*, c. d., s. 16.

¹⁸⁸ Tamt., s. 17.

nemůže být odtržena od života společnosti, protože sama musí vytvářet typické podmínky života ve společnosti, musí simulovat stav světa. Škola je bohužel od běžného života velmi vzdálená, vynucuje si pouze kázeň, strohé znalosti a tupé plnění úkolů. Jakákoli manuální práce je ve škole prováděna pouze za účelem výroby něčeho, nepřináší žádný užitek. Tento postoj by měl člověk změnit a klást větší akcent na praktické jednání, zdůrazňuje Dewey.¹⁸⁹ „*Jenom prací konanou se světem a ve světě poznáváme jeho význam a měříme jeho hodnotu.*“¹⁹⁰ A navazuje tím, že manuální práce by měla být prostředkem k objasnění vědy, abychom se přiblížili světu a poznali historii, která je nezbytná pro současnost. Kde jinde, než v historii, můžeme nalézt původ hospodářského zla. Již dětem a mladým lidem by měly být vštěpovány takové hodnoty, abychom zlu dokázali lépe čelit. Původně bylo vzdělání určeno pouze pro určité skupiny obyvatelstva, knihy byly přepisovány ručně a jejich šíření bylo v moci církve. Průmyslová revoluce tohle změnila a přístup ke vzdělání zasáhl všechny vrstvy. Co se ovšem moc nezměnilo byl samotný přístup k vyučování, který jakoby ustrnul v minulosti. Došlo k oddělení teorie od praxe. Někdo se vzdělává pouze teoreticky, někdo pouze prakticky. Dětem stačí, píše smutně Dewey, že si osvojí základy psaní a počítání, to jim v budoucnu stačí, aby si zajistily holé živobytí.¹⁹¹

Uvedli jsme, že teorie se oddělovala od praxe. To vedlo k závěru, že také metoda a učivo jsou dvě zcela různé věci. Dewey zastával názor, že učivo se v takovém pojetí stává hotovým systémem utříděných faktů a principů, týkající se přírody a člověka. Metoda se pak týká způsobů, kterými se může takto upravené učivo nejlépe prezentovat a vštěpovat do

¹⁸⁹ DEWEY, J., *Škola a společnost*, c. d., s. 20.

¹⁹⁰ Tamt., s. 24.

¹⁹¹ Tamt., s. 24-29.

mysli žáků, nebo pojednává o způsobech, kterými by bylo možné z vnějšku přimět mysl k takové práci s učivem, která by si jej snadno osvojila a uchovala. Dewey se domnívá, že jakékoli oddělení je nesprávné, protože vyučování záměrně pracuje s učivem tak, aby se dosáhlo jistého výsledku, a protože myšlení tvoří důležitou a uvědomělou součást tohoto procesu. Skutečnost, že poznatky určité vědy jsou nějak uspořádány, svědčí o tom, že už byly rozumem zpracovány a metodizovány. Metoda tedy znamená uspořádání učiva tak, aby byly poznatky co nejlépe zpracovány, a tudíž byly v praxi co nejúčinnější. Metoda není nikdy od látky oddělena, vyvozuje Dewey. Není ničím vnějším.¹⁹² Čapek také hovoří o teorii a praxi; není možné, aby veškeré poznání bylo podřízeno praxi. Poznání usiluje i o svoji samostatnost, o odtržení od životní praxe. Právě tehdy vzniká teorie, naprosto netknutá praktickým životem. Pragmatismus tuto teorii nepřijímá, ruší ji, ač my nemůžeme o neoddělitelnosti myšlení pochybovat. Pro vědecký pokrok je také prospěšnější, dochází-li k neoddělitelnosti vědy od praxe.¹⁹³ „*Domněnka, že metoda je věc od ostatních věcí odloučená, souvisí s pojetím dualismu, t. j. odloučením ducha lidské bytosti od světa věcného. Tato domněnka činí vyučování a učení se formálním, mechanickým a stísněným*“, konstatuje Dewey.¹⁹⁴ Klasické úvahy o zkušenosti dělily to, co poznáváme, na obsah a proces poznávání na činnost. Na poznávané a poznávání. Dewey říká, že pojmenujeme-li tyto dva pojmy, máme látku a metodu. Ovšem zkušenost není spojení ducha a světa, podmětu a předmětu, metody a látky, nýbrž jednotný, kontinuální děj celkového působení mnoha sil. Oddělujeme to, co se děje, od toho, jak se to děje, abychom tak kontrolovali směr, kterým se ubírá pohybující se jednota zkušenosti. Z tohoto oddělení metody od učiva, zdůrazňuje

¹⁹² DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 225.

¹⁹³ ČAPEK, K., *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, c. d., s. 23-24.

¹⁹⁴ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 244.

Dewey, pak vyplývají některé chyby ve výchově, které následně specifikuje.¹⁹⁵

1) „Zanedbávají se konkrétní situace zkušenosti.“¹⁹⁶ Nemůžeme objevit žádnou metodu, pokud nebudeme mít případy, které je nutné studovat. Metoda se odvozuje z pozorování skutečného dění, přičemž je potřeba dbát také na to, abychom se z toho poučili a odvodili ji pro příště lépe.¹⁹⁷

2) Pojetí metod izolovaných od učiva je odpovědné za falešné chápání kázně a zájmu. Zacházíme-li se způsobem zvládnání látky jako s něčím, co je dáno jako hotové bez ohledu na látku, pak jsou možné jen tři způsoby, jak vytvořit mezi metodou a učivem vztah, který jim vlivem zmíněného pojetí chybí – můžeme využít přívalu vzrušení nebo radosti, pak lze dítěti pohrozit nepříjemnostmi, abychom jej přivedli k učivu, které je mu cizí, nebo bez udání důvodu vyzveme dítě, aby přiložilo ruku k dílu a budeme přitom spoléhat na *přímé napětí vůle*. Ovšem v praxi tato poslední metoda působí, pouze pokud je podpořena strachem nebo nepříjemnými následky.

3) Akt učení prohlásíme za přímý a vědomý cíl. Učením se žáci mají zabývat pro skutečné a pravé cíle, ne jen pro to, že se musí učit.

4) Jak vzniklo pojetí oddělující myšlení a látku, vznikl také sklon redukovat metodu na suchou rutinu, na mechanické následování předepsaných kroků.¹⁹⁸

Dewey je přesvědčen, že pokud se podaří sjednotit zkušenost a její získávání prostřednictvím metody, respektive neodloučit tyto dvě věci od

¹⁹⁵ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 228.

¹⁹⁶ Tamt., s. 229.

¹⁹⁷ Tamt.

¹⁹⁸ Tamt., s. 230-231.

sebe, dosáhneme velkého pokroku ve výchově. Šíp píše, že Deweyho originalita spočívá v jeho snaze vidět kontinuitu všeho. V teorii výchovy je tato snaha vyjádřena základním Deweyho pravidlem, které zní: vychovatel musí uplatnit vliv na své žáky nebo studenty skrze aktivní prostředí.¹⁹⁹ Dewey zastával názor, píše Singule, že lépe se pracuje s méně fakty a pravdami, výhodnější je rozumem zpracovávat méně faktů, ale tak, že získaný názor bude hodnotnější a reálnější.²⁰⁰ „Nejčastějšími nepříznivými důsledky, jež plynou z nevhodné kompilace vyučování a přetěžování žáků ve škole, nejsou únava, nervové napětí a s tím související povrchní znalosti, ale to, že nedochází k pochopení, co znamená skutečná znalost věci a názor na ni. Intelektuální odpovědnost má v této věci přísná měřítko. Tato měřítko mohou být vytvářena pouze praxí, která dbá o smysl toho, co se osvojuje a jedná podle toho“, vyjasňuje Singule myšlenky Deweye.²⁰¹

Myšlení z pohledu uplatnění ve výchově (ale i v obecně), je možné charakterizovat jako zvidání, stopování, nahlížení do věcí. Myslet znamená hledat, ptát se, vyzvídat, co ještě není dáno. Obecné myšlenkové kroky, které vedou k vytváření zkušenosti, vyznačuje Dewey v pěti bodech.²⁰²

1. Spletitost, zmatenost a pochyby, jež vyplývají z toho, že se ocitáme v nehotové situaci, kterou ještě neznáme celou.

¹⁹⁹ ŠÍP, R., *Dewey's and Rorty's thoughts on education* [online, cit. 22. 3. 2013]. Dostupné z WWW: http://www.pragmatismtoday.eu/summer2010/Sip-Deweys_and_Rortys_Thoughts_on_Education.pdf .

²⁰⁰ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 139.

²⁰¹ Tamt.

²⁰² DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 201.

2. Dohady, neboli pokusy interpretovat známé prvky, o nichž si myslíme, že povedou k jistým důsledkům.

3. Pečlivé zkoumání, vyšetření, probádání a rozbor všech úvah, které by mohly vymezit a objasnit daný problém.

4. Z toho vyplývá vypracování pracovní hypotézy, kterou postupně zpřesňujeme a propracováváme tím, že ji podepíráme dalšími fakty.

5. Vytvořenou hypotézu použijeme jako plán činnosti k řešení daného problému. Chceme tím dosáhnout očekávaných výsledků a tím hypotézu ověřit, zpřesňuje Singule v *Americké pragmatické pedagogice*.²⁰³

Myšlenkový experiment odlišuje od postupu metody pokus – omyl, rozsah a přesnost třetího a čtvrtého kroku. Ty, podle Deweye, přetvářejí samo myšlení ve zkušenost. Nicméně nikdy se nedostaneme zcela mimo oblast experimentace. I naše nejpropracovanější a rozumově nejdůslednější myšlení musí být ověřeno skutečností, musí být vyzkoušeno. A protože nikdy nemůžeme vzít v úvahu všechny souvislosti, nemůžeme také nikdy úplně přesně postihnout všechny důsledky. I přesto tu dochází k pečlivému prozkoumání podmínek a k odpovědným dohadům o výsledcích, tudíž máme právo odlišovat myšlenkový experiment od surovějších forem činnosti na základě pokusu a omylu, konstatuje Dewey.²⁰⁴

Singule vyjadřuje myšlenky Deweye tak, že výsledkem by měla být nová filozofie zkušenosti a poznání, která už zkušenost nepokládá za opak rozumového vědění. Zkušenost již není jen souhrn toho, co bylo

²⁰³ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 139.

²⁰⁴ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 204-205.

v minulosti vykonáno více méně náhodně. Přestává být empirickou a stává se experimentální. Rozum pak přestane být životu vzdálený a bude podle Deweye znamenat souhrn všech prostředků, kterými činnost nabývá užitečného významu. Tato změna pak připravuje pro výchovu vzdělávací osnovu a vyučovací metodu, kterou jsme již výše nastínili. Sama zkušenost se skládá především z aktivních vztahů existujících mezi člověkem a jeho přírodním a společenským prostředím. Člověk se učí rozumět nejen sobě, ale i společnosti a věcem. Singule uvádí Deweho příklad, že je nepochybné, že jiný druh zkušenosti má chlapec z města, jiný chlapec z venkova, přijímáme tyto jejich zkušenosti za samozřejmé, ale ony naopak vytvářejí způsob, jak může vychovatel bez donucení řídit zkušenost daných chlapců. Dewey požadoval, aby cílená výchova poskytovala takové prostředí, kde může tato interakce působit na osvojování důležitých poznatků, které se mohou stát nástroji dalšího učení.²⁰⁵

4.2.4 Morální důsledky výchovy

Veškerý dualismus, který kritizuje Dewey, dualismus mezi duchem a konáním se musí nepochybně odrazit v teorii mravnosti. Tento dualismus vyvstává z toho, že morálku nechápeme příliš široce. Jednak ji nespojujeme s účinnou schopností vytvářet něco potřebného pro společnost, bereme ji moc emocionálně, na straně druhé ji omezíme na pouhý pevně stanovený seznam aktů jednání, podléháme příliš konvenci a tradici. Morálka ale obsahuje veškeré jednání týkající se našich vztahů k ostatním, tudíž i takové akty jednání, u kterých si při jejich provádění nemusíme uvědomit jejich sociální dosah. Praktická činnost musí být

²⁰⁵ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 170.

totožná s morálkou, zůstává neoblomný Dewey.²⁰⁶ Morální principy vycházejí z podmínek našeho sociálního života a osobních dispozic, jsou tedy pro Deweye reálné a naším úkolem je, abychom z výchovného systému získali všechnu účinnost, která v něm je. Každá metoda vyučování a posléze každé zaměstnání ve společnosti jsou plné mravních možností. Otázka hodnot je tedy mravní otázkou, která se týká uspořádání životních zájmů. Dewey uvádí příklad muže, který někdy rád poslouchá hudbu, jindy si povídá s přáteli, jindy vydělává peníze. Každá z těchto činností je pro něho svým způsobem důležitá, má v jeho životě specifické nenahraditelné místo. Každá činnost má svoji hodnotu, nemůžeme je poměřovat, hodnota spočívá právě v té určité činnosti. Dewey dodává, že někdy je třeba si vybrat určitou činnost, pak záleží pouze na nás, čemu dáme přednost, žádná činnost není hodnotnější než jiná.²⁰⁷

Výchova podle Deweye musí tedy nejprve směřovat k samotnému člověku, a teprve potom musí být odborná. Je třeba vybírat takové učivo, jehož vzdělávací hodnota a výsledky budou mít uplatnění pro všechny členy společnosti bez rozdílu nebo bez prospěchářství úzké skupiny lidí. Studijní obory nelze sestavit v hierarchickém pořadí podle důležitosti. Nelze jeden obor označit za více cenný, než druhý. Každý obor hraje nenahraditelnou roli ve zkušenosti.²⁰⁸ „*Ježto výchova není prostředek k živobytí, nýbrž splývá s výkonem života samého, užitečným a vnitřně významným, jediná poslední a nejvyšší cena, kterou je možno udati, je právě život sám*“, dodává Dewey.²⁰⁹ Zachovat člověku způsobilost k takové výchově je podstata mravnosti. Podle Deweyho je mravní

²⁰⁶ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 149.

²⁰⁷ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 322-323.

²⁰⁸ Tamt., s. 323.

²⁰⁹ Tamt., s. 324.

výchova identická s výchovou pro demokracii. Obecně takovou nejvyšší ctností je „být dobrý“, což ztotožňuje se schopností být způsobilým členem společnosti. To znamená, že člověk to, co sám od společnosti dostává, ve stejné míře společnosti vrací.²¹⁰ Dewey shrnuje, píše Singule, že morálka se přímo týká charakteru a charakter od člověka nelze oddělit. Získat ctnosti, tedy stát se morálním, může být člověk schopen pouze stykem s ostatními lidmi, tedy, v sociálním kontextu různých společenských situací.²¹¹

5 Závěr

První kapitola je snahou o objasnění podmínek, za kterých vznikl pragmatismus v USA. Tento moderní proud filozofického myšlení reagoval na kulturní, hospodářskou a ekonomickou přeměnu, která probíhala na konci 19. století. Situace ve společnosti té doby sebou nesla nové požadavky na výchovu mladé generace. Bylo třeba ji připravit na náročné společenské podmínky a taktéž přesvědčit dospělou populaci, že moderní vzdělávání bude pro společnost prospěšné. Uvedli jsme některé předchůdce pragmatismu a posléze hlavní myslitele, kteří se zasloužili o jeho rozmach. Opomenout nelze ani dřívější filozofy, jejichž myšlení lze do určité míry pokládat za pragmatické. Z toho vyplývá, že pragmatismus není něčím novým. Zaměřuje se jak na fakty vědecké, tak i nevědecké, subjektivní. Pragmatismus je spíše metodou. Zmínili jsme rysy pragmatismu a podmínky, za jakých se vyvíjel a okolnosti, kterými byl podmíněn. Filozofický význam pragmatismu tkví v tom, že je otevřený, zastává empirický postoj, odvrací se od dogmat a konečných pravd. Uznává, že není nic špatného na tom, vylepšit si svůj život, že to co bychom měli považovat za pravdivé, je pro nás hodnotné a dobré. Ale

²¹⁰ DEWEY, J., *Demokracie a Výchova*, c. d., s. 479.

²¹¹ SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, c. d., s. 150.

také poukazuje na to, že je třeba přijímat i takové mravní názory, které zlepšují mezilidské vztahy. Pragmatismus je spíše metodou, která uvádí teorii do praxe.

Zkušeností se zabývá druhá kapitola. Přiblížili jsme pojetí zkušenosti u Johna Dewey a pojetí zkušenosti v počátcích filozofie. Zkušenost byla v antice brána jako něco nesoběstačného, jelikož zahrnuje i nedostatky a touhy. Oproti tomu rozum je ucelený. Zkušenost byla brána jako protiklad pravého vědění. Ve středověku se tento názor moc nelišil, zkušenost stále zůstávala méně hodnotnou, v područí rozumu. V 17. a 18. století došlo k opačnému nazírání na vztah mezi rozumem a zkušeností. Zkušenost, která měla v antice praktický význam, se nyní stala teorií škatulkující přijaté myšlenky. Aktivní činnost téměř zmizela ze škol. Zkušenosti zůstalo pasivní přijímání vjemů. Taková reforma se ale na dlouho neujala. Brzy se začalo vracet původní pojetí zkušenosti jako záležitosti praxe, ne poznání. Dewey takové stanovisko považuje za příliš radikální - zkušenost nepojímal jako něco podřadného ani nadřazeného, nýbrž jako důležitou součást nezbytnou k dosažení pravého poznání. Deweyho pojetí zkušenosti bylo specifické a ztotožňovalo se s pragmatickým přesvědčením o neoddělitelnosti jedince a prostředí. Člověk je součástí skutečnosti. Zkušenost samotná zahrnuje dva propojující se živly – zkoušení a zakoušení, činnost a trpnost. Člověk poznává, nikdy není v pasivní pozici ke světu, nikdy není pouhým pozorovatelem, mění, ovlivňuje a rekonstruuje tento svět a tím zpětně vynucuje rekonstrukci naší zkušenosti. Dewey říkal, že tento svět není hotový, naopak se stále proměňuje. Člověk vzešel z přírody a tedy její součástí. Člověk, aby přežil, musí se přizpůsobit prostředí, takže přizpůsobování a přežívání je v podstatě to samé. Tato myšlenka není závislá na charakteru prostředí, může být jak přírodní, tak sociální.

Dewey kritizoval tradiční epistemologie za to, že považovali zkušenost za něco subjektivního a přírodu za něco objektivního.

Zkušenost v sobě zahrnuje jak subjektivno, tak objektivno, skládá se převážně z aktivních vztahů mezi člověkem, přírodou a společností. I na prostředí záleží, zda člověk dosáhne svých cílů. Poznání je nástrojem úspěšného konání. Zkušenost je pro Deweye klíčovým ale zároveň velmi tajemným pojmem jeho pragmatické instrumentální filozofie. Snažil se empirickou metodu vyzdvihnout na hlavní metodu filozofie, pomocí které je možno rekonstruovat stávající filozofii.

O tom, že je výchova pro společnost důležitá, neměli pragmatisté pochyb. Nešlo si nevšimnout, že pojetí výchovy v dějinách prošlo několika fázemi. Každou konkrétní společnost lze pochopit poté, co se podíváme na její postoje k výchově nové generace. Deweyho pedagogika se začala stávat doktrínou, což on sám považoval za nedemokratické. Dewey byl nejprve zastáncem herbartovské pedagogiky a posléze se přikláněl k progresivní výchově, která znamenala důraz na odmítnutí pasivního učení a tupého drilování. Vztah mezi učitelem a žákem by měl být demokratický. Výchova by měla sloužit jako prostředek ke zvládnutí měnící se společenské situace. Výchova a společnost jsou na sobě závislé. Pragmatistická pedagogika měla za úkol nahradit rodinnou výchovu školní výchovou a vychovat člověka, který bude společnosti podřízen. Pragmatisté pokládali mravní růst za hodnotnější, než pouhý praktikismus.

Patočka míní, že školní výchova by neměla být jen prostředkem k nějakým cílům, ale člověk má chtít něco víc. Školní výchova nemůže beze zbytku nahradit výchovu rodinnou, nelze opomenout, z jaké rodiny člověk vzešel. Výchova je podle Patočky spíše jednostranným procesem, učitel vychovává žáka, ne naopak. Pomocí výchovy nedosáhneme mravnosti. Skrze výchovu teprve může existovat to, co odlišuje člověka od zvířat - filozofie, náboženství, politika. Pro Patočku je filozofie nezbytná pro pochopení světa a života vůbec. Jde mu o vzdělání ke svobodě a k odpovědnosti, to je to, v čem koresponduje s pragmatismem.

Sokol chápe novorozence jako zcela nepřipraveného na jakýkoli život. Příroda ho nevybavila tak, aby bez pomoci přežil, obdařila ho pouze předpoklady pro přežití. Člověk potřebuje společnost, pomocí ní přežívá. Učí se od svých předků, přebírá generacemi osvědčené postupy. Pro Deweye je naopak zvyk něčím pasivním, nečinným. Kultura je pro člověka to, co pro zvíře instinkty, umožňuje mu přežít, míní Sokol.

Cílem výchovy je podle Deweye dospělý člověk, který je schopný se stát právoplatným členem společnosti. Sokol naopak považuje výchovu za celoživotní stáletrvající proces, výchova a vzdělání by dítě měly připravit na situace, které ho v budoucnu čekají.

Výchovu Dewey považuje za proces neustálé rekonstrukce zkušenosti. Stejně tak jako se mění zkušenost, mění se i prostředí, které tuto zkušenost zprostředkovává. Je třeba neustále zlepšovat školní prostředí, aby se žák co nejefektivněji připravil na budoucí situace. Podle Deweye to nejlépe dokáže filozofie. Výchova by měla nejprve vést k člověku samotnému a až posléze by se měla stávat odbornější. Z minulosti bychom si měli odnášet takové zkušenosti, které jsou pro náš život hodnotné a užitečné, abychom tak zlepšili naši budoucnost. Každý člověk má jiný žebříček svých životních zájmů. Každý považuje za hodnotné něco jiného. Tyto zájmy nelze porovnávat, hodnota spočívá právě v té určité činnosti. Dewey ztotožňuje mravní výchovu s výchovou pro demokracii. Pro člověka je nutná svoboda, aby se mohl realizovat, ale zároveň nutně musí spolupracovat se společností, aby se vylepšoval život všech jejích členů.

Dewey je často mylně považován za představitele pedocentrické pedagogiky a za reformního myslitele. On však měl hlavní zájem na tom, aby vyřešil výchovné problémy své doby za účasti pragmatistické pedagogiky. S ostatními významnými představiteli pragmatismu ovlivnil i

ostatní obory kromě výchovy. Převážně psychologii, sociologii a politiku. Jeho filozofie si v každé generaci bude neustále nacházet své příznivce.

6 Použité zdroje

6.1 Seznam literatury

BODNÁR, Ján, *Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus*, Epoque, Bratislava 1969, ISBN neuvedeno.

ČAPEK, Karel, *Pragmatismus čili filozofie praktického života*, Olomouc, Votobia 2000, ISBN 80-7198-299-7.

DEWEY, John, *Demokracie a výchova*, přel. J. Hruša, vydal Jan Laichter, Praha 1932, ISBN neuvedeno.

DEWEY, John, *Škola a společnost*, přel. J. Mrazík, vydal Jan Laichter, Praha 1904, ISBN neuvedeno.

HLAVINKA, Pavel, *Dějiny filozofie - jasně a stručně*, TRITON, Praha 2008, ISBN 978-80-7387-015-7.

HROCH, Jaroslav, ŠÍP, Radim, MADZIA, Roman, FUNDA, Ondřej, *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo – americké filozofii*, Paido, Brno 2010, ISBN 978-80-7315-205-5.

JAMES, William, *Pragmatism: nové jméno pro staré způsoby myšlení*, CDK, Brno 2003, ISBN 80-7325-022-5.

KRATOCHVÍL, Zdeněk, *Výchova, zřejmost, vědomí*, Herrmann a synové, Praha 1995, ISBN neuvedeno.

PATOČKA, Jan, *Filozofie výchovy*, PedF UK, Praha 1997, ISSN 0862-4461.

PINC, Zdeněk, *Fragmenty k filosofii výchovy*, OIKOYMENH, Praha 1999, ISBN 80-7298-004-1.

PINC, Zdeněk, *Počítat do pěti*, SOFIS, Praha 1998, ISBN 80-902439-2-4.

SINGULE, František, *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990, ISBN 80-04-20715-4.

SOKOL, Jan, *Filozofická antropologie: Člověk jako osoba*, Portál, Praha 2002, ISBN 80-7178-627-6.

ŠÍP, Radim, *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*, Paido, Brno 2008, ISBN 978-80-7315-171-3.

VIŠŇOVSKÝ, Emil, MIHINA, František, *Pragmatizmus*, IRIS, Bratislava 1998, ISBN 80-88778-45-X.

6.2 Elektronický zdroj

ŠÍP, Radim, *Dewey's and Rorty's thoughts on education*

[online, cit. 22. 3. 2013]. Dostupné z: WWW:

http://www.pragmatismtoday.eu/summer2010/Sip-Deweys_and_Rortys_Thoughts_on_Education.pdf.

6.3 Jiný zdroj

Téma: *Metafora zkušenosti: Deweyho cesta ven z ontologie separátních objektů*, přednáška Mgr. R. Šípa, Ph.D., odborného asistenta Masarykovy Univerzity, Brno 18. 3. 2013.

7 Resume

Pragmatism responded to the cultural, business and economic changes that took place in the USA at the end of the 19th century. At that time situation brought new demands to the education of the young generation. Pragmatism is not a new direction; it is rather a method that presents the theory into practice.

Pragmatism admits that there is nothing wrong on that, to improve our life, that's what we should consider as truthful, is valuable and good for us. But it also points out that it is necessary to accept such moral opinions which improve interpersonal relationships.

Experience was for John Dewey a key element in pragmatic instrumental philosophy. Concept of this philosophy was still changed through history.

Dewey considered it as an important part necessary to achieve true knowledge. Experience includes two elements - experiencing and testing.

Dewey emphasized empirical method as the main philosophical method by which it is possible to reconstruct the existing philosophy. Society and education are dependent on each other. Pragmatic pedagogy ought to replace family education, school education and educate man subordinated to society. However, the relationship between teacher and pupil should be democratic. Moral growth was for pragmatics more valuable than practicisim. Dewey identifies moral education with education for democracy.

Jan Patocka thinks that education in family cannot be ignored and completely replaced with school education. Through education can finally exist that what distinguishes humans from animals - philosophy, religion or politics. Jan Sokol says that man is by nature endowed the only with

prerequisites for survival. Without the help of others they would not survive. Culture is for humans same thing, what are instincts for the animals, it allows them to survive. Sokol considers education to be a continuous lifelong process. On the contrary, Dewey saw a goal in education of adults, able to be a rightful member of society.

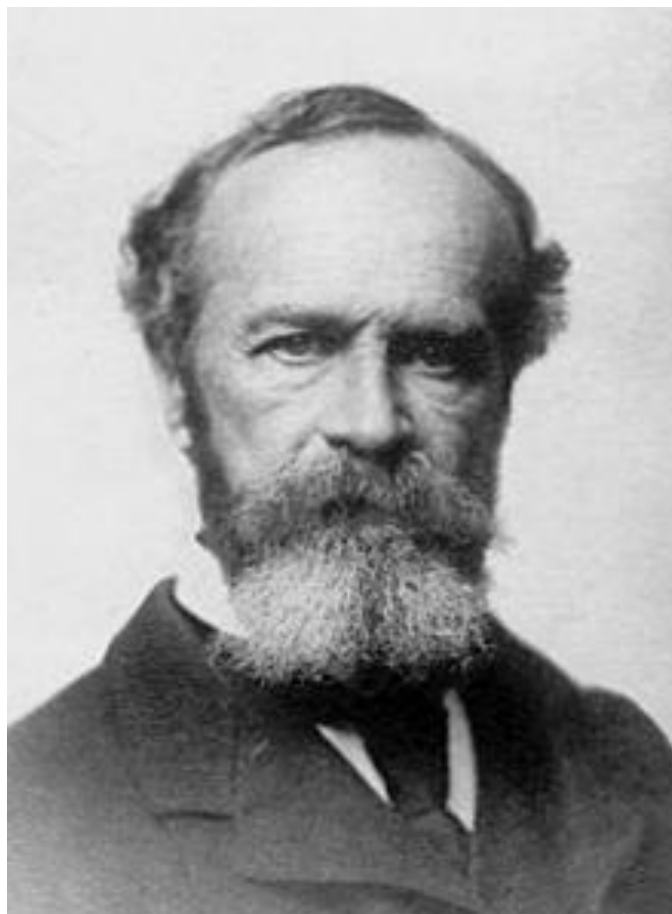
Dewey is often mistakenly considered to be representative of child-centered pedagogy and a reform thinker. His main interest was to solve educational problems of his time with the participation of pragmatism pedagogy. As an important representative of pragmatism influenced excluding education even in other fields, especially politics, sociology and psychology.

8 Přílohy

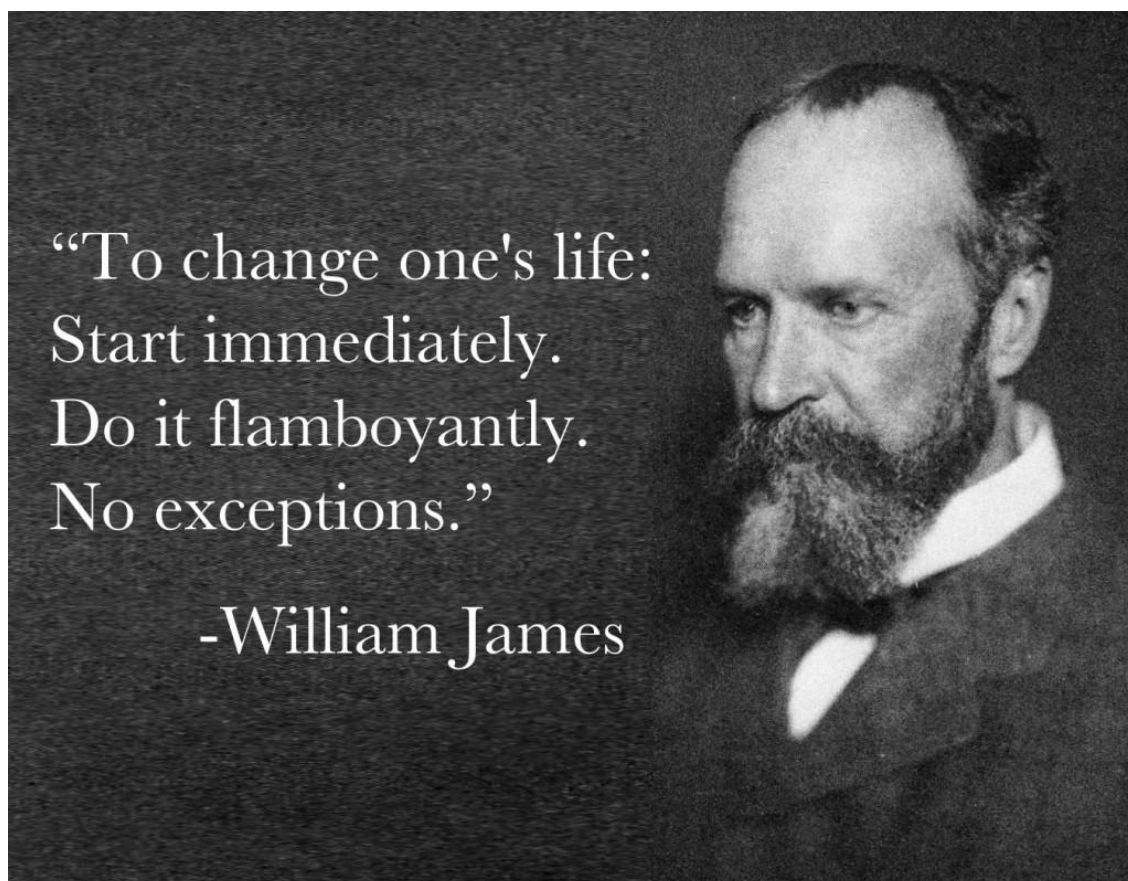


If we teach today's
students
as we taught
yesterday's,
we rob them of
tomorrow.
- John Dewey

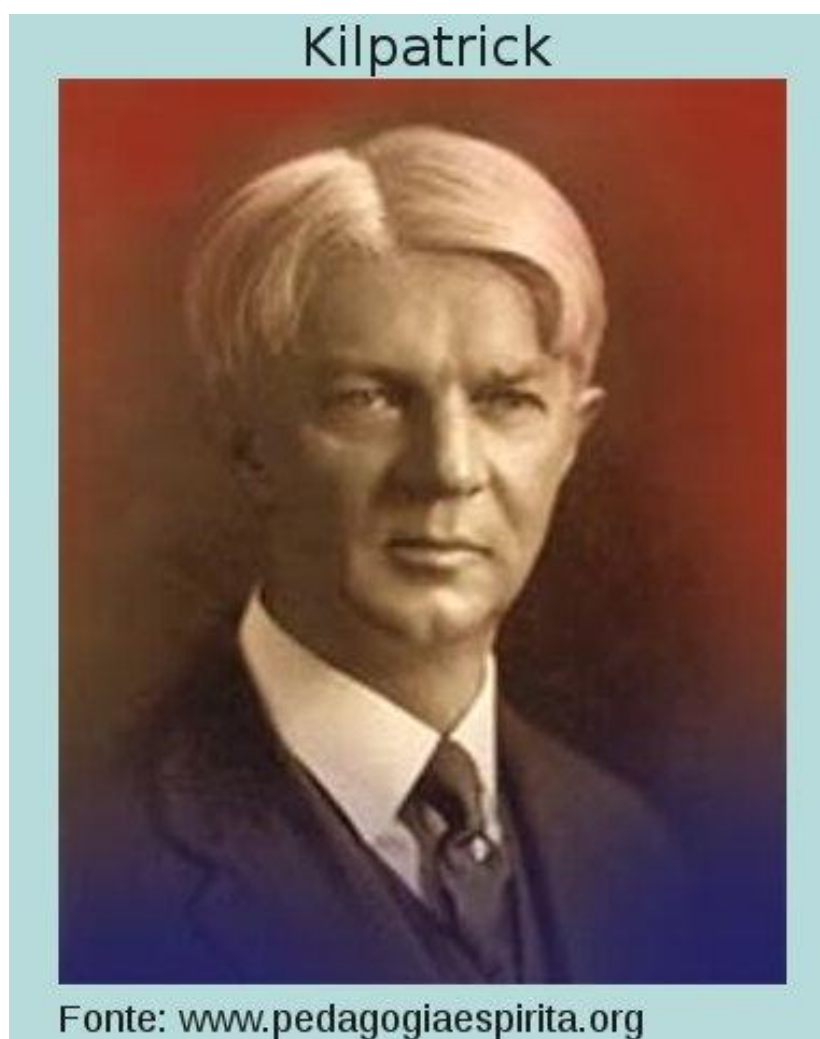
Obr. 1: John Dewey, [online, cit. 15.3. 2013]. Dostupné z
WWW: <http://images.google.com/>
[http://www.prometheaeducation.com/wp-
content/uploads/2012/04/John-Dewey.jpg](http://www.prometheaeducation.com/wp-content/uploads/2012/04/John-Dewey.jpg)



Obr. 2: William James, [online, cit. 15.3. 2013]. Dostupné z WWW: http://images.google.com/http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/22/Wm_james.jpg/220px-Wm_james.jpg



Obr. 3: William James, [online, cit. 15.3. 2013]. Dostupné z WWW: <http://images.google.com/http://bookriot.com/wp-content/uploads/2013/01/william-james-bday-image-1024x796.jpg>



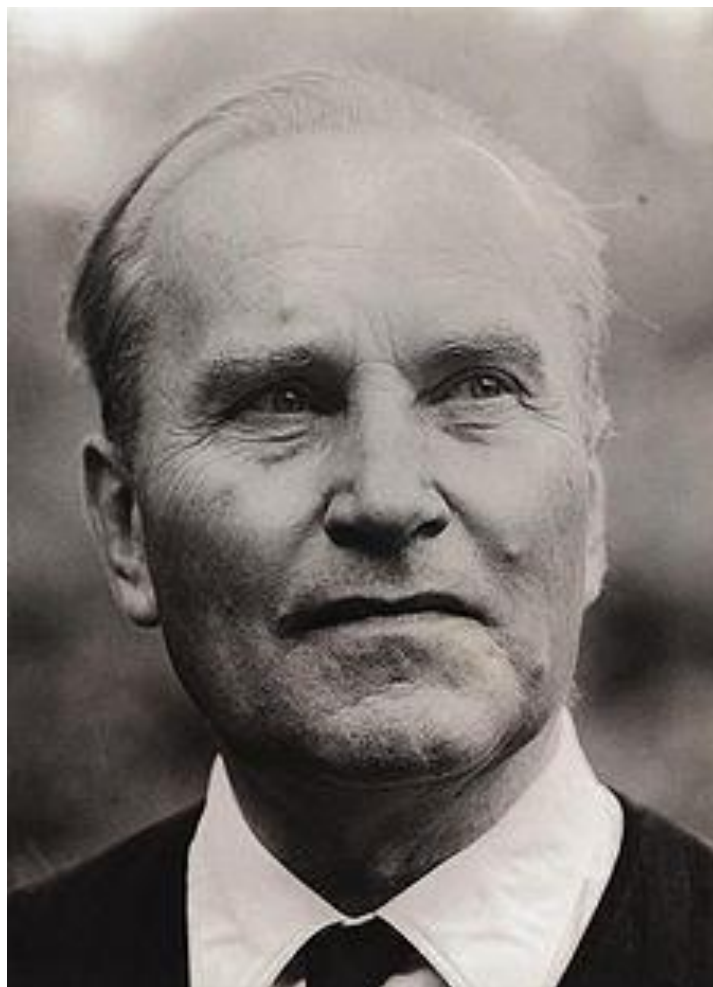
Obr. 4: William H. Kilpatrick, [online, cit. 15.3. 2013]. Dostupné z WWW: <http://images.google.com/>
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/tvmultimidia/imagens/6pedagogia/3kilpatrick.jpg>



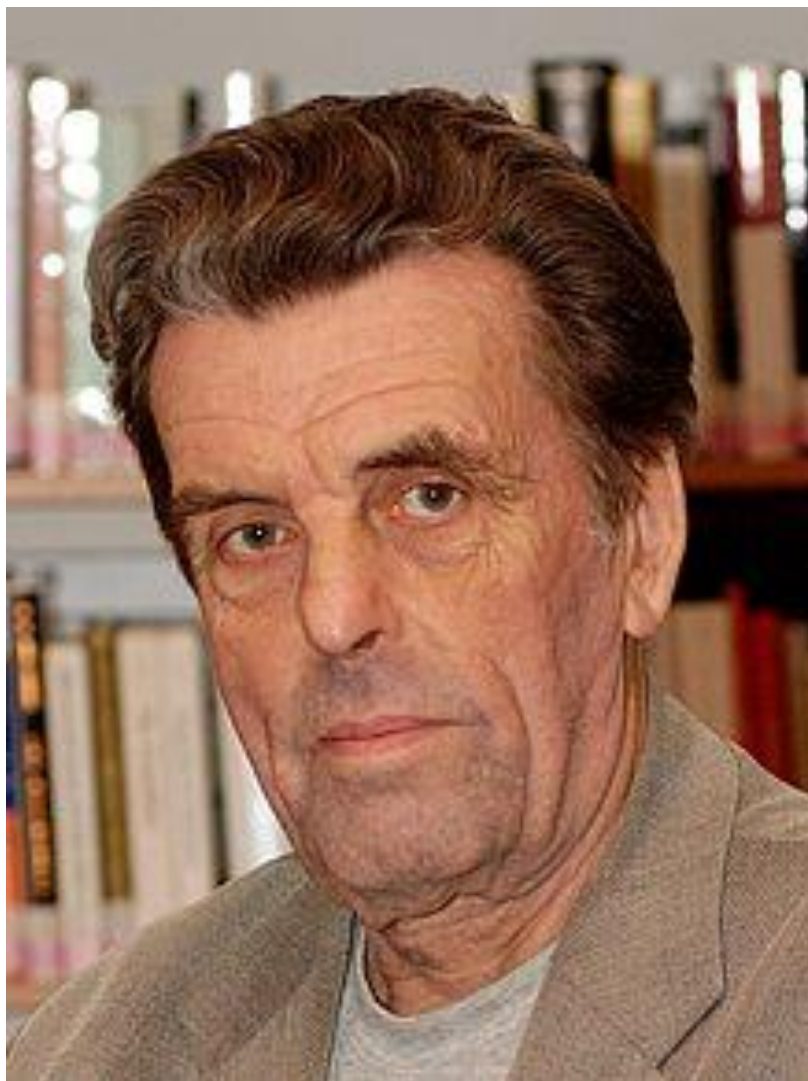
Obr. 5: Karel Čapek, [online, cit. 15.3. 2013]. Dostupné

z WWW: <http://images.google.com/>

http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRU1z_fenw05zzyYl_HySIFqQ5lI0tmpnIrKeLZlQUdtd9f2iFo



Obr. 6: Jan Patočka, [online, cit. 15.3. 2013]. Dostupné z WWW: http://images.google.com/http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/2c/Patočka_1971.jpg/225px-Patočka_1971.jpg



Obr. 7: Jan Sokol, [online, cit. 15.3. 2013]. Dostupné z WWW: http://images.google.com/http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/fa/Jan_Sokol.jpg/220px-Jan_Sokol.jpg