

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza informační společnosti. Nebezpečí médií pro výchovu  
nebo jejich velká příležitost?

Analysis of modern society. Are media dangerous for education  
or their big opportunity?

Bc. Josef Vencel

Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

Studijní program: Název studijního programu

Studijní obor: Název studijního oboru



Odevzdáním této diplomové práce na téma Analýza informační společnosti. Nebezpečí médií pro výchovu nebo jejich velká příležitost? potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. 7. 2019

Děkuji paní doc. PhDr. Naděždě Pelcové CSc. za moudrost a trpělivost při zpracovávání této diplomové práce a Mgr. Zbyňku Zichovi, Ph.D. za doplňující konzultace.

## **ABSTRAKT**

**Diplomová práce bere za základ teorie o moderní informační společnosti, jak ji reflektují moderní filosofie. Teoreticky se zabývá roztržitostí světa a vzdělání, podléhajícími vlivu různých zájmů, a technologií, které hrozí reálnou destrukcí osobnosti, na druhou stranu je ale jejich rozvoj nutnou podmínkou pro fungování společnosti. Práce hledá, jaké místo mají technologie v současné společnosti a vzdělávání, formuluje jejich pozitivní a negativní stránky.**

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

**moderní společnost, informační společnost, učící se společnost, vzdělání, vzdělávání, poznání, svět**

## **ABSTRACT**

**Diploma thesis stands on the theory of the modern information society, as is reflected by the modern philosophy. The first part analyzes the theoretical fragmentation of the world, education and technology. Education because of its dependence on different interests (mainly economic), technology for its threat of real destruction of personality but, on the other hand, its necessity for the society and its further development. The thesis looks for a place for technology in modern society and education.**

## **KEYWORDS**

**modern society, information society, learning society, education, training, knowledge, world**

## Obsah

Úvod.....	9
1 Hlubší uvedení do problému médií v současné společnosti a základní pojmy.....	12
1.1 Internet, technologie a společnost v příkladech.....	12
1.2 Informační společnost.....	17
1.2.1 Informační společnost jako politické téma.....	20
1.2.2 Diskurz pro informační společnost.....	22
1.3 Médium.....	23
1.3.1 Médium jako extenze člověka.....	24
2 K analýzám informační společnosti.....	28
2.1 Vědeckotechnická společnost.....	28
2.1.1 Současné technologické možnosti a jejich aplikace ve vzdělávání.....	29
2.1.2 Kybernetika a teorie systémů.....	30
2.1.3 Umělá inteligence a učící se systémy.....	31
2.2 Problémy nové doby od 20. století.....	32
2.3 Myšlení nové společnosti.....	35
2.4 Přínos kognitivní lingvistiky.....	36
2.5 Fenomenologie: fenomén Ge-stell.....	38
2.6 Kritika současné společnosti a negativní jevy.....	39
2.7 Závěr části.....	41
3 Současné vzdělání, člověk, společnost.....	43
3.1 Pojetí člověka.....	44
3.1.1 Výchova k lidství.....	44
3.1.2 Aby byl člověk člověkem. Stadia existence.....	45
3.2 Vzdělání a vzdělanost.....	48

3.2.1 Pedagogické a institucionální pojetí.....	48
3.2.2 Duše vzdělaná a nevzdělaná.....	49
3.2.3 Vzdělanost a vzdělání očima kritiků.....	50
3.2.4 Výchova vedle vzdělávání.....	54
3.2.5 Médium jako problém vzdělávání.....	55
3.3 Vzorec člověka v technologické době.....	55
3.3.1 Odkud se bere potřeba vzdělání?.....	56
3.3.2 Další pojetí média.....	57
3.4 Dílčí úvaha: Rozšíření pojmu média.....	58
3.4.1 Žijeme ve společnosti médií?.....	60
3.5 Média ve vzdělávání nebo mediální výchova?.....	61
3.5.1 Vztah k médiím: dialektika nebo epoché.....	61
3.5.2 Formalismus ve vzdělání.....	64
3.5.3 Staronové cesty vzdělání.....	65
3.6 Závěr části.....	67
4 Je médium zachránce nebo nepřítel vzdělání?.....	68
4.1 Kladné stránky média ve vzdělávání.....	68
4.2 Negativní stránky.....	69
Závěr.....	72
Literatura.....	73



## Úvod

Vzdělání se v průběhu staletí výrazně proměnilo. Získalo institucionální podobu, široce se demokratizovalo, plnilo různé sociální role a snad ještě více společenských zadání. Nyní přestává plnit tradiční požadavky, až by se mohlo zdát, že jeho jediným posláním je příprava na budoucí povolání, uplatnění se v ekonomickém řetězci. I pokud by tomu tak mělo být, stále se hromadí množství vedlejších překážek, s nimiž se vypořádáváme se stále většími obtížemi. Jsou to technologie, které se vyvíjejí rychleji, než si je dokážeme osvojit, děti, na jejichž způsob myšlení není tradiční školství připraveno, i samotná škola, jež dostává jiné zadání než před třiceti lety.

Snad nejviditelnějším projevem změn posledních let je právě rozmach informačních a komunikačních technologií. Je velmi prudký, předběhl společenskou poptávku a vnáší do společnosti nové rozdělení, je živelný, kontrolován snad jenom zájmem svých provozovatelů. Zcela předběhl svou legislativní úpravu, která jej nedokáže efektivně regulovat, bývá neinformovaná i neaktuální. Svě místo si hledá také ve vzdělání, kde se má uplatnit jako objekt i nástroj poznávání. Výsledky jsou zatím problematické. Žáci si osvojují uživatelské technologie mnohem rychleji a úspěšněji než učitelé a technologie pro výukové účely kopírují tradiční použití.

Co tedy technologie přinášejí do oblasti vzdělání? Jsou pro ně šancí nebo nebezpečím? Na tyto dvě otázky hledá moje práce odpověď. Pokusím se nalézt řešení tohoto problému bez předsudku, na jaký upozorňuje Umberto Eco v knize Skeptikové a těšitelé, že totiž spor je již předem určitým způsobem rozhodnut a diskuse je pouhé snášení argumentů, které se hodí. Musíme odhlédnout od každé zainteresovanosti, která by nám bránila v odstupu.

Vzděláváním myslíme buď státem organizovaný systém přípravy na budoucí povolání, nebo generacemi formulovaný i problematizovaný ideál porozumění sobě i světu, přičemž oba tyto přístupy spolu neustále komunikují. Výchova k občanství stojí na jejich hranici. Stále se diskutuje o tom, do jaké míry by měla škola vedle vzdělávání také vychovávat a k čemu.

Měli bychom porozumět, jakým způsobem se elektronická média podílejí na motivaci k učení a poznávání. Nakolik je deklarovaný zájem dán skutečným zájmem a nakolik jej

zastírá fascinace technologií. V souvislosti s používáním informačních a komunikačních technologií se dále mluví o emocionální vypětí nebo efektu rozbitého okna, které mohou vyústit i v násilné útoky.

Před analýzou informační společnosti nejprve tento pojem objasním na základě odborné literatury, která stála u jeho vzniku, zejména na základě teorie Daniela Bella. Stejně tak objasním pojem médium, a to na základě teorie Mashalla McLuhana. První použití pojmu informační společnost je doloženo ze 30. let 20. století, ale rozšiřuje se až v 60. letech a později. Další analýzy se týkají kritických ohlasů na vývoj společnosti až do současnosti, protože se v nich výrazně odráží politické uchopení pojmu informační společnost. Zdrojem mi jsou rovněž texty Ivana Havla z oblasti kybernetiky, v nichž autor vysvětluje místo těchto technologií v dnešní době. S tématem umělé inteligence a autonomie strojů také analyzuji úvahy Martina Heideggera o fenoménu Gestell. Získané poznatky mi pomohou vysvětlit vztah informační technologie a společnosti.

Vztah technologií a vzdělávání vysvětlím na srovnání tří pohledů na vzdělávání, ideálního, platného (daného rámcovým vzdělávacím programem) a technologického. První z nich formuluji na základě analýzy pedagogických přednášek Jana Patočky, hlavně chápání životního pohybu, druhý na základě platných kurikulárních dokumentů, třetí podle odborné literatury zabývající se druhy vzdělávání.

Závěry dílčích analýz spojím do celku, v němž odliším šance technologií na jedné straně a nebezpečí z nich vyplývající na straně druhé. Tuto syntézu na závěr aplikuji.

Struktura práce je analogická. První kapitola si klade za úkol uvést do problému informační společnosti tím, že bude na konkrétních příkladech ilustrovat rozsah problémů, jež technologie do společnosti vnesly. Dále vymezím základní pojmy práce, *informační společnost a médium*.

Druhá kapitola se bude zabývat analýzou informační společnosti. Nejprve se zabývá změnou společnosti 20. století, v níž dochází ke spojení politiky, vědy a techniky, dále tím, jak jsou nové technologické možnosti přijímány v různých politických systémech, a konečně společenskými problémy souvisejícími s rozšiřováním technologií a jejich vlivu.

Třetí kapitola se pokusí nalézt místo médií v současném vzdělávání. Nejprve vymezí pojmy vzdělání a vzdělanost a nastíní proměny ideje vzdělání v dnešním světě. Vybírá několik ukazatelů založených na současné odborné literatuře, které hovoří o vzdělávání a jeho významu. Táže se, jaké místo patří v moderním světě médiím a technice. Stranou nemůže zůstat ani problém motivace.

Z předcházejících dvou kapitol vychází shrnující kapitola čtvrtá, která se od sebe pokusí oddělit kladné a záporné stránky médií v dnešní, informační či mediální, společnosti. V této části bych si rád odpověděl na představenou otázku, nebo formuloval problém, který se staví do cesty při zodpovídání této otázky.

Pátá kapitola teoreticky vychází z předchozích výsledků. Představí vybraný výukový systém a navrhne jeho využití ve výuce.

Tato práce má interdisciplinární charakter. Daný problém nahlíží prizmatem různých věd, zejména filosofie, sociologie a kognitivní lingvistiky, okrajově pak kybernetiky a teorie systémů. Je tedy zapotřebí oddělit jednotlivé diskurzy, aby mohly vést dialog, ale nemísily se. V závěru práce zhodnotím i toto zadání.

# **1 Hlubší uvedení do problému médií v současné společnosti a základní pojmy**

Rčení o dobrém sluhovi, a zlém pánovi je pouhým vrcholem a můžeme jej ilustrovat čínskými pokusy o měření lidství. Aniž by dal jednoznačnou odpověď, ptá se McLuhan, jestli je možné dávat vinu médiím, nebo způsobu jejich využití (2011, s. 24). V průběhu posledních tří let došlo k několika nehodám samořiditelných automobilů. Kdo je viníkem? Světová zdravotnická organizace zařadila „herní nemoc“ na seznam duševních nemocí (Gregory 2019). Stejný zdroj upozorňuje i na kladnou stránku věci, přínos počítači odchovaných dětí pro národní bezpečnost.

Za zdroje současného stavu považují především osvícenský projekt moderny, který svým důrazem na rozum stál u zdrojů průmyslové revoluce, a světové války, v nichž dochází k velkému politickému ocenění vědy, předpoklady ke vzniku pozdější vědeckotechnické hegemonie.

## **1.1 Internet, technologie a společnost v příkladech**

Ačkoli kořeny jsou mnohem starší, někdy od 50. let začíná nová vlna zájmu o techniku jako pomůcky o člověka, jeho vzdělání i jeho schopnosti. Již ve 40. letech se prosadil americký elektrotechnik Vannevar Bush, významný člen agentury NACA, předchůdce dnešního NASA. Navrhl lokátor ponorek na základně změn zemského magnetického pole nebo se podílel na projektu Manhattan (vývoje americké jaderné bomby). Dodnes je ale připomínán pro článek *As We May Think* [Jak asi myslíme] z roku 1945, v němž nastínil technologické řešení pro uchovávání a vyvolávání informací, známé jako Memex, ideu dodnes sluchitelnou s funkcemi počítače (Tronner 2019).

Podobnou myšlenkou byl inspirován Tim Berners-Lee při navrhování informačního systému pro výzkumné středisko ve švýcarském Cernu (1989-1990). Cílem jeho článku bylo pojmenovat problémy velké vědecké laboratoře a navrhnout řešení. Problémy se týkaly zejména fluktuace zaměstnanců a s tím spojené ztráty dat, informací nebo poznatků. Personální struktura zařízení se podobala dynamické síti, jednotlivé vědecké týmy bývaly přesouvány a měněny. Jak si udržet v takovém prostředí dostupné výsledky bádání a jejich dokumentace? Jak zjistit, kdo teď na čem a kde pracuje? Autor si zároveň uvědomuje

přínos hledaného řešení nejen pro organizaci, ale s postupem času i pro celý svět: „CERN is a model in miniature of the rest of world in a few years time. CERN meets now some problems which the rest of the world will have to face soon. In 10 years, there may be many commercial solutions to the problems above, while today we need something to allow us to continue.“ [Cern je miniaturním modelem zbytku světa za několik let. Cern se teď potýká s několika problémy, kterým se bude muset svět brzy postavit. Za 10 let tu bude možná mnoho technických řešení, ale dnes potřebujeme něco, co nám dovolí pokračovat - přel. JV]. Navrhovaným řešením je hypertext, lidsky čitelné informace spojené dohromady neomezeným způsobem (Berners-Lee 1989-1990). Odtud pochází dnešní jazyk HTML, čitelný pro stroje i pro lidi, a přestože se v mnohém proměnil i co se jeho hlavní funkce týká, zůstává mu dále ve vlnku základní schopnost čitelným způsobem uchovávat dokumenty. Nutno ovšem dodat, je také nutné se jej naučit číst. Proto vznikají další „jazyky“ navracející dokumentům základní lidskou čitelnost, např. Markdown, BBcode nebo vlastní značky encyklopedie Wikipedia, či jejich odvozenin TiddlyWiki nebo Dokuwiki.

Vznik těchto jazyků byl podnícen velkými změnami, jimiž si prošel za deset let internet. Zatímco byl do začátku 90. let uzavřeným světem, vyhrazeným armádě a akademickým institucím (ČVUT se připojilo na konci roku 1991). Zatímco ve Spojených státech byl internet omezeně komercializován od 80. let, v ČR tomu bylo v roce 1995. Zatímco byla u nás v roce 1998 poprvé vyhlášena akce Březen - měsíc internetu, v USA a déle připojených zemích vypukla tzv. Dot-com Bubble (internetová horečka) způsobená obrovským zájmem o připojení k internetu a investicemi do nového slibného média. Přemíra investic ale nesplnila očekávání a mnoho firem na přelomu tisíciletí zkrachovalo nebo vykázalo veliké ztráty.

Do stejné doby řadíme vznik tzv. „webu 2.0“, pojmenovaného po vzoru číslovaných verzí programů. V čem se tedy web 2. verze odlišuje od první? Běžní uživatelé internetu již nejsou pouze konzumenti (řekněme internetových novin), ale začínají se také prosazovat tvůrčím způsobem. Podnikání na internetu bylo možné zhruba od roku 1985, v českém prostředí od roku 1997. Vedle firemních prezentací vznikají také stránky jednotlivců, kteří tak zkoušejí nové věci. Tvorba obsahů je v rukou záležitostí profesionálů a technických

nadšenců. Až postupně se snižovala technická obtížnost těchto služeb, jednotlivé stránky přestaly být závislé na znalosti programovacích jazyků, protože s nárůstem velikosti webového prostoru a nasazením podpory programovacích jazyků vznikly také jakési programy se stále pohodlnějším uživatelským rozhraním.

Za další krok považuji příchod cloudu. Začátek tohoto fenoménu nacházím u prvních velkých úložišť, služeb na úpravu dokumentů a dalších služeb jako je e-mail. Cloudem rozumím vzdálený počítač nebo počítače na internetu, který ukládá nejenom soubory, ale často zprostředkovává i další služby. Dropbox je jednou ze služeb vzniklých k ukládání dat z počítače a vytváření záloh. Writely.com byla jednou z použitelných služeb přinášejících textový procesor do internetového prohlížeče. Dnes jsou si tyto služby již navzájem podobné. Dropbox umožňuje editovat uložené dokumenty, Microsoft svoje kancelářské programy propojil s elektronickými účty, z Writely se akvizicí staly Dokumenty Google, dnes integrované do jeho kalendáře, e-mailu a dalších služeb. Specifickou podobu cloudu má Amazon, který pronajímá celé virtuální počítače a servery. Pokud vám nějaké funkce na vašem cloudovém úložišti chybí, často je lze získat od třetí strany, která se s účtem propojí.

Internet se tedy stal nositelem mnoha funkcí. Počítač bez připojení k internetu je téměř nepoužitelný. Jeho závislost na internetu není dána pouze uživateli, počítač samotný a jeho programy musejí být často aktualizovány a opravovány. Soubory se přesouvají do úložišť, odkud mohou být podle potřeby kamkoli expedovány, uživatelé nad nimi ztratili přímou kontrolu a je otázkou, do jaké míry jsou tato data chráněna.

Technologie svou komplexitou ztrácejí možnost být technicky popsány. Zdrojový kód jádra operačního systému Linux, do kterého přispívají stovky jednotlivců i organizací, a jeho změny jsou již tak nepřehledné, že se začal vytvářet výtah ze seznamu změn (Outrata 2019). Neuronové sítě, počítačové analogie mozku jsou již tak složité, že v jejich „myšlenkových strukturách“ je obtížné, ne-li nemožné, se vyznat (Čížek 2019b). Objevy současné matematiky, fyziky a kybernetiky mají více společného s biologií a ekologií, stávají se východisky pro formulování nové etiky. Neuronové sítě založené na poznání mozku řídí auta, analyzují podobné vzory i „sní“ (Čížek 2019a). Rutinovaná činnost může

být nahrazena počítačem, ať se jedná o montážní linku, stůl účetní nebo advokátního konspicenta (Feřtek 2015, s. 43).

Klasická literatura zná postavu společníka, sluhy a průvodce. Dona Guijota následuje Sancho Panza, nejednoznačná postava, na jedné straně jednoduchá a prostá, na druhé vychytralá a s vlastní hlavou. Média se nám dnes nabízejí jako takoví asistenti. S některými lze komunikovat hlasem, jiným zadáváme příkazy z klávesnice, další se ovládají dotýkáním se obrazovky.

Naučili jsme se pokládat otázku: „V čí prospěch? Kdo za tím stojí?“ když k nám přicházejí podivné zvěsti nebo když dostáváme podivné nabídky. Skutečně je dobré a špatné použití dáno pouze intencí uživatele, pokud jde o média? ptá se McLuhan, ale i Heidegger. Pokud pohlédneme na dnešní světové uspořádání polarizujícím pohledem, který rozlišuje demokratické a autoritářské režimy, můžeme si všimnout, že rozdíl ještě nedávno viditelný v nasazení technologií, se stírá. Ba co více, samotné technologie bývá od sebe těžké rozeznat. Sledování občanů je někde zavedeno direktivně, jinde k němu státy pomalu směřují. Soukromé společnosti spravující osobní data svých uživatelů jen nesnadno tato chrání před sebou samými. Není tedy něco v samotné povaze technologií, co předem určuje způsob jejího použití?

Západní technologické firmy podrobené dohledu občanské odborné společnosti a dalších subjektů i pod hrozbou sankcí odolávají pokušení zneužít své výrobky pro vlastní cíle. Kdo ale hlídá společnost ze zemí mimo tento po desetiletí kultivovaný svět? Nakolik je velká společnost se sídlem v autoritářské zemi poplatná jeho přáním? Tyto nevyjasněné obavy se zhmotňují v případě čínské firmy Huawei. Jeden z největších dodavatelů telekomunikačních technologií bývá viněn ze spolupráce s čínským režimem.

Technologický základ je díky otevřenému světu vzdělání, výměně vědomostí a globalizovanému trhu totožný. Navíc iniciativa otevřeného zdrojového kódu (open source) umožňuje každému schopnému zájemci upravit si pro vlastní potřebu takto uvolněný program. To je například případ operačního systému Linux, který dnes ovládá nejvýkonnější počítače nebo většinu chytrých telefonů jako základ jejich operačního systému Android. Problematickou stránkou je jeho využití pro vládní sledování uživatelů (severokorejský operační systém Rudá hvězda) nebo speciálních vydání pro krádeže dat,

vlamování se do cizích počítačů prostřednictvím zjištěných hesel, podvrhování internetového připojení a manipulace se síťovou komunikací. Zavádění šifrované komunikace sice zvyšuje její bezpečnost, chrání však také aktivity, před nimiž státy chrání své občany. Ruská vláda proto požaduje dešifrovací klíče od autora zabezpečené komunikační sítě Telegram, politická reprezentace USA se snaží prosadit zákaz šifrované elektronické komunikace, která je synonymem odpovědného používání internetových služeb.

Je snad učitel nahraditelný takovým automatem nebo elektronickým obvodem jakékoli složitosti? Je snad vztah učitele a žáka tak neměnný a jednosměrný, že se dá svěřit stroji? Vzdělání a vzdělanost při své dlouhé historii nasbíraly řadu významů. Vůbec neplatí, že by jeden střídal druhý, nýbrž každý nový smysl spíše jen „nabalí“ na ty předchozí, jak ukazuje Jan Keller (2008, s. 25). Také jsou již přes 2000 let stále znovu promýšleny a reflektovány.

Pro soudobou společnost existuje několik přízvisek, mezi jinými „informační“ a „vzdělanostní“. Zdá se, jako by informace a vzdělání byly v centru tak nazvané společnosti. Informace implikuje znalosti a znalosti aplikují vědění. Informační společnost se tak jeví jako společnost vzdělaných a racionálně uvažujících lidí. Možná tomu tak není, z čehož nás přesvědčuje např. Paul Liessmann, Jan Keller nebo už Marshal McLuhan, a nálepky vizionáře Daniela Bella nás minou jako dosud všechny pokusy „... o nápravu věcí lidských“. Stejně jako Krabec si všímám podobné rétoriky, která spojuje výzvu k nápravě vztahu, a výsledku v podobě formálního ustanovení.

Jako „technologii“ dnes chápeme různé nástroje předmětné povahy. Řecké *techné*, etymologický základ tohoto současného slova, je však zároveň metodou nebo postupem, ale také mistrovstvím. Může být i osobním způsobem vztahování se ke světu, jak to činil porodnický synek Sokratés? I samotná předmětná jsoucnost technologií má v pedagogice hluboké kořeny, dodnes živé v alternativních pedagogikách. A zde se můžeme dostat na scestí, když nebudeme dále rozlišovat, co přináší. Úniky do závislosti, bezcílné zabíjení času a neefektivní využívání technologie pro efekt cíle kurikula rozhodně nesplní. Je třeba si uvědomit, že za centrálně stanovenými cíli jsou velké nedořečené oblasti, zejména pokud jde o cíle formativní.



Rámcové vzdělávací programy, podle nichž se organizuje studium na základních a středních školách, hlavním vzdělávacím cílem formulují rozvoj klíčových kompetencí (Balada 2016, s. 9, Balada 2017, s. 8). To v případě Výchovy k občanství implikuje mj. uvádění do aktivního života demokratické společnosti, osvojování evropských hodnot nebo úctě a ochraně přírodního i kulturního prostředí (RVP ZV 2016, s. 53). Podobně je specifikován program na gymnáziích Občanský a společenskovědní základ (RVPG, s. 39).

Oba zmíněné obory mají v porovnání s obsahem silnou formativní složku. Není ani tolik důležité osvojení specifických technik jako například v matematice, jako individuální růst v samostatnosti. Proto vlastní práci začnu exkurzí do filosofie vzdělávání 20. století. Zejména na půdě fenomenologie se objevuje několik pokusů vystihnout člověka a zhodnotit výsledky i pro pedagogiku. Vedle jiných se budu zabývat Janem Patočkou, jeho třemi pohyby existence a dobou poevropskou.

Jak se měří vzdělanost? Při hledání odpovědi narazíme na mnoho různých variant. Pro citované školské dokumenty je to rozvíjení klíčových kompetencí, další dokumenty (a zejména ty reklamního charakteru) obalují odpověď do obecných frází, často anglického znění. Potřeba zjistit stav, měřit a kvantifikovat vede různé instituce k nejrůznějším řešením, odlišením úloh testovatelných elektronicky, matematickým přepočítáváním kreditů či automatickému průměrování známek od základní školy.

## **1.2 Informační společnost**

Termín „informační společnost“ je v současné době velmi známý a využívaný. V dnešní době má platnost ustaveného pojmu, má daný denotát a stala se politickým tématem. Současná definice je poměrně jednoznačná. Podle Zlatušky (1998) informační společnost je charakterizována podstatným (1) využíváním digitálního zpracování, uchovávání a přenosu informací. (2) Zpracování informací je ekonomickou aktivitou, která proniká celou společností, vytváří v ní nové podmínky, a tak celou společnost mění. Podle České terminologické databáze knihovnictví a informační vědy (KTD) je termín spojen s nárůstem objemu přenášených informací, které nelze zpracovat jinak než elektronicky.

K porozumění pojmu *informační společnost* je nutné vědět, v jakém oboru termín vznikl. Slovo „společnost“ konotuje se sociologií. Pak by se termín vázal na určitý stav

společnosti v současnosti, minulosti, případně by se jednalo o prognózu budoucnosti. Pokud spadá do jiného diskurzu - a zde by mohlo jít o informační vědy nebo politiku – již s ním nemůžeme pracovat jako s pojmem podloženým realitou.

Pojem pochází minimálně z roku 1933, kdy jej použil rakousko-americký ekonom Fritz Machlup (1902-1983), když popisoval vliv patentů na výzkum (Machlup 2019). Se svými teoriemi se v průběhu dalších 50 let přidali další vědci z různých oborů, mezi jinými i Daniel Bell (1976), který v ní vidí realizaci společnosti vědění (knowledge society).

Jeho *The Coming of Post-Industrial Society* ([1973] 1976) je jedním z textů ustavujících pojem informační společnosti. Postindustriální společnost v titulu knihy je východiskem a zároveň pojmem k hlubšímu objasnění. Podle autora dochází k výrazné změně společnosti, jež je srovnatelná s industrializací. Shodně s dalšími současníky ohlašuje nástup nové doby, v níž vzroste význam vzdělání, poznatků a vědy. Obsáhlá esej se snaží formulovat zákonitosti nastupujícího společenského uspořádání, postindustriální společnosti. Společnost dělí na oblasti společenské struktury, jejího řádu a kultury. Každá z oblastí má svůj hlavní princip, jímž je organizována. Společenskostrukturní oblast ovládá princip ekonomičnosti (economizing), oblast společenského řádu princip participace (participation) a oblast kultury princip sebenaplnění a sebevylepšení (Bell 1976, s. 12).

Všimá si stále se zrychlujících změn a vzrůstající potřebu lidí orientovat se ve stále složitějším světě. Stále méně informací je jednoduchých, dosažitelných bez reflexe, a vytváří tak tlak na vzdělání. Nastupující společnost není organizována k produkci hmotných statků, ale statků ducha, vědění a informací. Její největší podíl ve službách zaujmou služby informační (Burch 2006).

V závěru eseje dochází k formulaci informační společnosti a charakterizuje ji takto: „The post-industrial society is an information society, as industrial society is a goods-producing society“ [Post-industriální společnost je informační společnost stejně jako je industriální společnost společností produkující zboží - Překlad JV] (Bell 1976, s. 467).

Toto spojení je v kontextu citovaného eseje jasné. Také ukazuje postupnou změnu chápání vědění po směru vědění – vzdělání – informace – data. Jestliže všechny státy světa budují informační sítě, technologické společnosti sbírají ohromná kvanta dat o chování uživatelů,

aby je mohly strojově řídit, co je potom vzdělání? Podle Liessmanna nemají informace s věděním nic společného, ba co víc. To, co se k nám prostřednictvím sítí valí je ještě méně než informace („rozdíl, který se při pozdější události jako rozdíl projeví“ - Liessmann, s. 23), jde většinou o zábavu, protože nemá vliv na naši budoucnost ani jako informace (Ibid.). Jestliže je informační společnost tak silně podporována státy jako projekt k naplnění, nedá se říci, že by společnost nějak stoupala.

Se změnou ve společenské struktuře, jejím řádu i kultuře předjímá i čtyři nové druhy problémů:

1. Velmi vzroste množství informací, které bude muset člověk vstřebat,
2. informace budou stále více nabývat technického rázu,
3. vzroste potřeba zprostředkovávání, překladu, výběru (mediace) informací a
4. objeví se problémy se samotným limitem vstřebatelných informací (Ibid.).

Bell upozorňuje na vzrůstající množství informací ze specifické oblasti, které ovládnou naše vnímání. Musíme se naučit přijímat je selektivně a vybírat si z nich podstatné. Technický ráz informací může znamenat čtení statistických údajů z tabulek, výpisy hlášení o běžících programů (o jejichž existenci mnohdy nevíme, ale jsou určeny k analýze a vyladění daného programu) nebo dokonce strojových údajů, jichž pomocí se řídí automatické systémy. (Ztrácíme možnost rozumět informacím z poslední skupiny.)

Výsledkem úvahy je dále předpověď změny v ekonomickém sektoru, kde dojde ke vzrůstu sektoru služeb, v sektoru technologií, kde Bell předpokládá vzrůst vědecky založených společností, a ve společenském uspořádání, kde se očekává příchod nových elit a nového stratifikačního principu (Ibid., s. 487).

Zmíněný esej komentuje také Keller. Představuje jej jako zcela nenaplněnou vizi, která se ve svých důsledcích převrátila ve svůj přesný opak (Keller 2008, s. 46). Vědění mělo stát ústředním faktorem a jestliže existuje sociální nerovnost, pak v přesném vztahu s tím, nakolik se daný člověk podílí na produkci vědění. Společnost má v tomto pojetí pyramidální strukturu, nejde tedy o naprostou egalitu, ale o princip vysvětlení společnosti, o základ nové sociální spravedlnost, kterou hledal poválečný svět (Ibid.).

### 1.2.1 Informační společnost jako politické téma

O tom, že informační společnost je spíše program než nezvratná budoucnost, svědčí aktivity politických reprezentací mnoha zemí po celém světě. Podle Zlatušky (1998) se v politických kruzích termín prvně objevuje ve zprávě francouzské vlády roku 1975. V roce 1983 se Japonsko zabývá možnostmi elektronického propojení jednotlivých regionů. Evropská komise vydává Zelenou zprávu o komunikacích roku 1987. Začíná se sestavovat akční plán pro dosažení informační společnosti. O rok později podobný krok udělaly Spojené státy. Budování informační společnosti je vyhlášeno jako mezinárodní úkol v roce 1995 na summitu G7 (Ibid.; Burch 2006). V roce 1988 byl zřejmě poprvé použit termín „informační superdálnice“ (základ pro pozdější název Internet) a je vysoce oceněna infrastruktura informační sítě pro ekonomiku i rozvoj společnosti. Předchůdce internetu, Arpanet, má v roce 1969 tři uzly, v roce 1987 je přejmenován na Internet.

Informační a komunikační technologie, viděno optikou státních reprezentací, přináší možnost efektivnější správy velkého území, jakým je území státní. Internet tak odpovídá na potřebu složité a vzájemně provázané komunikace mezi různými úřady. Je univerzální a jeho služby je možné využít v mnoha zemích, přestože legislativní systémy jednotlivých států se liší. (Odpověď je dokonce natolik univerzální, že ji využívají i – z našeho pohledu – totalitní země a používají ji osobitým způsobem.)

Vláda ČR v dokumentu Státní informační politika – cesta k informační společnosti (Vláda ČR 1999) přijímá názor o nastupujících změnách a snaží se u nás vytvořit takové podmínky, aby změny proběhly co nejlépe. V porovnání se západními zeměmi je pozadu, na druhou stranu může reflektovat zkušenosti svých předchůdců. Státní informační politika je prvním českým oficiálním dokumentem, po němž následuje ustavení Rady vlády pro státní informační politiku a Úřad pro státní informační systém. Technologie mají zasáhnout všechny lidské stránky lidských životů. Vedle práce a zábavy je zmiňováno také vzdělávání. Informační společnost má umožnit „... vznik nových příležitostí pro podnikání, ... práci na dálku ... a vzdělávání“. *Státní informační politika* jmenuje 8 prioritních oblastí, v nichž se realizuje:

1. Informační gramotnost
2. Informatizovaná demokracie

3. Rozvoj informačních systémů veřejné správy
4. Komunikační infrastruktura
5. Důvěryhodnost a bezpečnost informačních systémů a ochrana osobních dat
6. Elektronický obchod
7. Transparentní ekonomické prostředí
8. Informační společnost: stabilní a bezpečná (Ibid.)

První bod specifikuje úkoly pro jednotlivce a školu. Nová společnost „... spojená s novými, vyššími požadavky na vzdělávání, ale zároveň i s novými prostředky,“ které má vzdělávací systém k dispozici (Ibid.). Pro člověka to znamená nutnost časté rekvalifikace a celoživotního vzdělávání. Školy mají být připojovány k informačním sítím, protože to je předpoklad pro to, aby se technologie staly běžnou součástí života společnosti.

Body 2 a 3 popisují vztah státní správy a občana. Ten má mít díky státním informačním systémům přístup k informacím o sobě na základě práva na informace, úřady mají lépe komunikovat s ním i mezi sebou. K tomu má být veřejná správa reformována a vznikne integrovaný informační systém.

Dalšími dvěma body je popsána nutnost budovat komunikační infrastrukturu a zároveň i zabezpečení v ní kolujících informací. Hlavní ze zabezpečovacích technik je elektronický podpis jako adekvátní náhrada podpisu vlastnoručního. Nejedná se pouze o otázku technickou, ale zároveň i legislativní. K tomu bude zřízen orgán pro ochranu osobních údajů, který ale nemá bránit občanům ve svobodném přístupu k informacím.

Následující dvojice bodů, 6 a 7, se týká elektronického obchodu. Jeho podporováním se mají české podniky lépe zapojit do globálního trhu a díky elektronické komunikaci mají mít větší příležitost i malé a střední podniky. Důraz se opět klade na vytvoření nové legislativy, zejména v otázkách autorství, původnosti a neměnnosti obsahu, a harmonizace s právem EU.

Poslední bod je obecný, střetají se v něm tři okruhy: Krizový management a životní prostředí, zajištění bezpečnosti každého občana na internetu a otázka obrany. Životnímu prostředí odlehčí, jestliže budou přírodní zdroje hospodárně využívány. Posuny v oblasti

obranu dokument nespécifikuje, zůstává na obecné rovině. Obranu chápe jako službu občanům, a zároveň pomoc spojencům v rámci NATO.

Vládní Strategie informační společnosti ve svém textu vidí technologie jako jednoznačné pozitivum. Negativní stránky zmiňuje v jednom odstavci. Uvědomuje zhoršení pracovních podmínek pro méně kvalifikované a zvyšování informační kriminality. Nereflektuje dále nutnost celoživotního technického vzdělávání, která podle mého názoru zásadně mění jeho původní intenci. Oblast osobní bezpečnosti a obrany státu jdou podle tohoto dokumentu ruku v ruce. V současnosti ale dochází k problematizování osobní bezpečnosti, a to i v zemích jako jsou Spojené státy. Osobní bezpečnost zajišťovaná kódováním přenášených informací se stává problémem pro zabezpečování státního aparátu (Kilián 2019).

Informační vzdělávání (nebo také vzdělávání digitální) je v současné době řízeno dokumentem MŠMT Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (2014). Informační gramotnost žáků hodnotí ČŠI podle Metodiky pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti (2015) a vzdáleně také výroční zprávy Rady vlády pro informační společnost.

Strategie digitálního vzdělávání hodnotí předchozí koncepcce, analyzuje potřeby současného školství, formuluje vizi a jeho cíle digitálního vzdělávání i opatření k jejich dosažení. Mezi vize patří otevřené vzdělávání, tedy možnost celoživotního vzdělávání pro každého člověka, dále digitální gramotnost, infromatické myšlení a zavádění digitálních technologií do vzdělávání (MŠMT 2014, s. 11-12).

Za problematické pokládám zejména infromatické myšlení, protože podle této vize je zapotřebí přizpůsobit se perspektivě digitálních technologií: „Infromatické myšlení ... odráží potřebu porozumění světu z nové perspektivy. ... [Jsou to – přidal JV] informace a způsoby, jakými fungují digitální technologie“ (Ibid.). Informace se v takovém pojetí mohou stát pouhými daty bez možnosti oslovit člověka.

### **1.2.2 Diskurz pro informační společnost**

U hesla „společnost postindustriální“ se v Sociologickém slovníku však dozvíme, že pojem má svůj původ spíše v americké sociologii. U nás se nedá srovnávat s využíváním pojmu

„společnost industriální“, a není s ní v našem kontextu rovnocenný (Suda 2017). Používá se většinou mimo oblast sociologie, jako knihovnická a informační věda, nebo politika.

Jde spíše o pojem politický s přesahem do informační vědy. Politikou rozumíme „proces, v němž lidé s odlišnými názory dosahují kolektivních rozhodnutí, jež jsou pak pro ně závazná“ (Žaloudek 1999, s. 353). V dosahování takových rozhodnutí je vedle kritéria pravdy a ideálů také kritérium přijatelnosti, někdy také osobní zájem. Zmíněná pravda a ideály jsou v posledních desetiletích výrazně relativizované. A přesto žijeme společenský ideál demokracie postavený na víře ve shodu v zájmu a odhlédnutí od vlastního zájmu. Stejně jako aktuální pojem informační společnosti je to ideál, je tedy ohraničen těmi, kdo v něj věří, a uskutečňování ideálu má jinou než věcnou motivaci. Ve společnosti výrazně prolnuté komunikačními prostředky, nad nimiž v naprosté většině případů nemáme úplnou kontrolu a jejichž základ může stát i proti potřebám jejich uživatelů, musíme hledat původní pojmy, a to se bez vědecké nebo filosofické vlastnosti neobejde.

### **1.3 Médium**

Pokud se zabýváme současností, nemůžeme přehlédnout výraznou technologizaci zasahující do většiny oblastí současné společnosti. Jde o nebyvalou šíři prostředků mechanických, ale i nehmotných, které organizují náš svět. Svět se proměňuje velikým tempem, což cítí každý, kdo je vázaný na nějaký druh sdělovacího prostředku. Nové verze programů musejí vycházet i častěji než jednou měsíčně někdy jen proto, aby zůstaly přístupné na určitých platformách skrze jiné prostředky. Ve vzdělávání byla základním médiem kniha, až se stala součástí lidové kultury. S rozvojem technické kultury přibývá autorů, kteří vidí techniku jako problém nebo kteří se teoreticky zabývají médii.

Filosofická reflexe médií prováděná Hogenovou upozorňuje na způsob, jímž jsou tyto prostředky zaměřeny: „Žijeme uprostřed stínů a odlišit stíny od věcí, které je díky jistému světlu vrhají, je velmi těžké“ (2010, s. 106). Autorka využívá příměru Platónova mýtu o jeskyni, aby ukázala na neshodnost nalézt pravdu o věcech a jevech, zvláště ve dnešní době. Ve využívání médií se podle Hogenové prosazuje Nietzscheova vůle k moci, reflektována i Martinem Heideggerem a Janem Patočkou.

Otázka média ve vzdělávání je složitá zejména ve dnešní informační době. Již nejde pouze o techné, správnou metodu na cestě k pravdě či poznání. Vzdělávání problematizuje technologie v užším slova smyslu v dalších oblastech: média jako vzdělávací obsah a předmět mediální výchovy; média jako prostředky vzdělávacího procesu. Když má Miroslav Petříček odpovědět ve stejně nazvaném svazku, Co je nového ve filosofii. Připomíná také nově problematizované médium: „Médium není pasivní nosič informací, nýbrž cosi, co aktivně působí na způsob, jímž kultura přijímá, produkuje, zpracovává a šíří informace, což ale znamená, že kultura je sama rovněž zrcadlem daných kulturních technik.“ Evropská civilizace je chápána jako kultura knihy, kniha se pak stává příslovečným symbolem vzdělanosti, a pokud přinášela posvátná slova, stala se rovněž posvátnou. Je tedy otázkou, jak se naše civilizace promění v době, která knihu zbavuje váhy a všechny texty ukládá stejným způsobem.

Co jsou médium a technologie doopravdy? O médiích často panují předsudky. Na nich záleží, na našem apriorním kladném či záporném předporozumění, zhusta častěji, než na výsledcích reflexe. Martin Heidegger ve své Otázce techniky se snaží na techniku dívat právě nestranně na těchto předsudcích: „Tázeme se po technice a chtěli bychom si k ní zjednat svobodný vztah“ (Heidegger 2004, s. 7). Měli bychom se pokusit o to samé, chceme-li zachránit technologie pro vzdělávání, nezávislé na nekritickém přijímání za každou cenu a svobodné od novodobého ikonoklasmu. Snad i v nich je střípek posvátného.

### **1.3.1 Médium jako extenze člověka**

K průkopníkům teorie médií patří Marshall McLuhan (1911 - 1980), kanadský spisovatel, literární kritik a filosof. Jeho práce, z nichž první vyšly v 50. letech, odkryly oblast médií a informací jako nepříliš známé téma. Zkoumáním způsobu, jakým se šíří informace, periodizoval lidskou, v níž důležité předěly představuje vynález knihtisku a tištěná kultura (The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man, vydaná r. 1962). Dalším velkým mezníkem je využití elektřiny, která přenáší informace mžikem, takovou rychlostí, že elektronicky spojená komunikace nejeví velké známky zpoždění.

McLuhanem představená teorie médií je značně šířeji založená než běžné vysvětlení jako prostředku (masové) komunikace nebo informačního nosiče (Slovník cizích slov. scs.abz.cz: Médium, [2012]). Médiem teorie rozumí všechno, co rozšiřuje (extenduje)



možnosti člověka. Kola jako extenze nohou, film extenduje skutečnost (McLuhan 2011, s. 194). Úvahy předkládají mnohem širší chápání ústředního pojmu. Řeč je médiem myšlenky, text psaný slova mluveného (2011, s. 25). Jako lidé jsme na rozšiřování svých možností závislí. Vytváření a využívání životních prostředků patří mezi naše potřeby.

Teorie sdělovacích prostředků je autorovým cílem, pro který si připravil místo širokým založením pojmu média. Od řeči po nejnovější interaktivní formáty, téměř vždy je sledován nějaký cíl či účinek. Říká se, že cílem postmoderního umění je vzbudit libovolnou emoci, kladnou i zápornou. Má Černého Entropa větší potenciál než pouze šokovat? Na to McLuhan odpovídá výkladem o chladných a horkých médiích. Rozdíl spočívá v „naplněnosti daty“, množství informací, které médium obsahuje a zpřístupňuje (2008, s. 7). Horká média jsou bohatší, zatímco v chladných musí ke tvorbě významu pomoci sám příjemce. Na tomto napětí staví i zmiňovaná postmoderní umělecká tvorba a do jisté míry je stírá. Stereotypy, proti kterým Entropa bojuje jejich zobrazením, mohou být jednoduše přijaty bez hlubší reflexe. Podobné platí o hrách Divadla Jára Cimrmana, Kunderových románech či písních Xindla X. Použitím McLuhanových termínů jde o díla horká pouze zdánlivě.

O zmíněných dílech platí další specifikum formulované pro média, jejich obsahem je jiné médium (2011, s. 25). Medializací dochází k rozštěpu formy a obsahu, obě části přitom něco sdělují. McLuhan upozorňuje, že sdělení média bychom si přitom měli všimnout více (2008, s. 10). Sdělením média je transformace, umožnění, zesílení, zrychlení, zefektivnění, a toto sdělení přetváří společnost. Saturované trhy velice těžko akceptují nové příležitosti. Investoři jsou v šíleně zrychlených podmínkách ochotni riskovat ztrátu velkých prostředků, než pozdní investici. Problémy s podvody zaznamenali investoři do kryptoměn, jejichž první zástupce Bitcoin vznikl v roce 2009. Z důvěryhodného prostředku bez centrální autority se stalo médium, jež se (alespoň v myslích nových podnikatelů) využije na mnoho dalšího. S tlakem času a nutkání předběhnout konkurenci se v souvislosti s internetem nesetkáváme poprvé. Jako tzv. internetová bublina se označuje období konce 90. let, kdy vznikaly firemní internetové prezentace nad obchodními modely nevalné či spekulativní kvality (Hayes 2019).

McLuhanova mediální teorie má překvapivý přesah do etiky, kdy vhodnost či nevhodnost média (ať v domácím prostředí, při výběrovém řízení nebo formulaci státní politiky) většinou měříme kredibilitou instituce či člověka, který dané médium zprostředkovává. Stejně důležitým hlediskem je i cíl, k němuž má médium sloužit. Hodnotíme, zda je médium využíváno ve shodě se svým návrhem a zda ten, kdo se nějakým způsobem podílí na zprostředkování, nemá nějaké postranní úmysly. (V poslední době je to například v ČR rozvířená kauza možného rizikového používání hardwaru čínské společnosti Huawei.) Opravdu je dost na tom? táže se McLuhan: „Střelné zbraně nejsou samy o sobě ani dobré ani špatné; jejich hodnotu určuje způsob, jakým jsou použity.“ Jako by byly střelné zbraně dobré, kdyby kulky zasáhly správné cíle (McLuhan 2011, s. 24). Médium (v tomto příkladu zbraň) mění měřítko toho, co umožňuje, bez ohledu na to, v čí prospěch nebo jakým způsobem bude použito. V souvislosti na zmiňovanou technologickou kauzu čínské společnosti můžeme upozornit na stejný technologický základ všech digitálních médií nezávisle na značce či názvu výrobce. Už jen aplikace znamená změnu vztahů ve společnosti a návrat zpět je téměř nebo zcela nemožný.

V čem je McLuhanova práce přínosem mimo toho, že vlastně otevřel téma médií pro reflexi, a tím zároveň jistým způsobem založil i mediální vzdělávání? Jsou to především způsoby, jimiž zvolené médium transformuje komunikovaný obsah a jímž k němu přidává vlastní zprávu. Bez zajímavosti není ani poznámka, že tištěná kultura je pod tlakem sdělování elektronického, které reorganizuje smysly k přijímání primitivnějších emocionálních sdělení (McLuhan 2008, s. 8). Médium vykládající a zprostředkovávající zkušenost se světem se dále stává úběžníkem rodinných (hospodských, někdy i školních) pospolitostí a připomíná tak kmen u táborového ohně. Jistě můžeme komunikační prostředek hodnotit podle toho, kdo ho vyrobil, kdo stojí za ním zprostředkovávanou službou a kdo má tedy kontrolu nad „černou skříňkou“, která z pohledu uživatele funguje zázračně (mimo jeho zrak, a tedy i možnost revize), jíž ale uživatel slepě důvěřuje. McLuhan ukazuje, že problém je možno nahlížet mnohem subtilněji, ještě nezávisle na řídicím lidském managementu.

Moderní společnost podle zmiňovaného autora v několika ohledech připomíná společnost kmenovou. Celá rodina se schází u televize jako kmen indiánů u šamana, nyní ale

zastoupeného lesklou plochou obrazovky (Ibid., s. 322). Odtud je shromážděným vysvětlován svět a jeho vztahy, zde se znovuvytváří společnost. Tato teze přestala platit, ještě než se televize stala obsahem internetu a začala být dostupná i na individuálních obrazovkách chytrých telefonů, a sice, když vzrostla pluralita televizních programů a když bylo dostupné zakoupit a provozovat v domácnosti druhou či třetí obrazovku.

## **2 K analýzám informační společnosti**

Je velice obtížné současnou společnost nějak charakterizovat či klasifikovat. Častěji se setkáváme s negativním vymezením. Společnost rozkladu hodnot, konce velkých vyprávění, relativismu nebo post-téměř cokoli. Pokud mytologický člověk prožíval svůj život v kontextu neměnných a věčných tragedií, křesťanský se orientoval ke spáse duše a světa, současný člověk, zdá se, má na výběr: Přihlásit se k nějakému programu, a dát tak své síly do služeb práce za lepší zítří; potírat a rozrušovat mýtus, smyšlenku a vyprávění pro děti nebo v nějakém druhu mýtu žít a dožít.

Tuto kapitolu, věnovanou současné společnosti, chci nahlédnout z perspektivy technologie, jako znaku sjednocujícího dnešní svět. O problematičnosti pojmu informační společnost jsem psal výše, zatím pouze diskurzu, v němž se používá. Zde bych rád položil otázku: Přinesla 2. polovina 20. století opravdu tak zásadní změnu společnosti a jak je tato změna vázána na technologie?

Odpověď na zjišťovací otázku může být kladná či záporná. Kladná: Ano, společnost se zásadním způsobem mění a všechny průvodní jevy jako nerovnoměrný přístup k technologiím (digitální propast) můžeme vnímat jako přechodné. Záporná odpověď: Ne, společnost se nezměnila, jde pouze o další stupeň pokračování industriálního myšlení, rozevírání nůžek nerovnosti mezi lidmi za neustálého přesvědčování o opaku.

Co se ve 20. století mění, je pozice vědy ve společnosti, když se stává takřka neoddělitelnou od techniky. Všimá si toho už Patočka (Patočka 2002, s. ), vidíme to však i na školních „vědeckých“ pokusech, ale i skutečných analýzách prováděných vědci, jejichž úspěch závisí na dostupnosti licencovaného nástroje.

V této kapitole se budu zabývat zejména tématem současné společnosti, zejména přízvisku „informační“; dále fenomény internetu a umělé inteligence coby ilustracemi technologických možností a faktory změn v soudobé společnosti; a konečně kritickými reflexemi jejího současného stavu.

### **2.1 Vědeckotechnická společnost**

Za přelom do technologické současnosti můžeme považovat 60. a 70. léta, také hodnocena jako začátek postmoderny. Změnu v chápání toho, co je nové a moderní, vysvětluje

Lyotard jako modernismus ve stavu stálého zrodu (Lyotard 1993, s. 26) nebo jako filosofické hledání nových pravidel hodnocení (Ibid., s. 28). Zatímco postmoderna začíná jako umělecká reakce na tzv. modernu a rozšířena hlavně v Evropě, se Spojených státech se hovoří spíše o postindustriální společnosti. Oba nové společenské jevy se spojují a reagují na sebe. Hauser v článku Stručné dějiny postmodernismu za jeden ze zdrojů postmodernismu označuje únavu a euforii vyvolanou novými technologiemi, jež je spíše opojením novými možnostmi procesů než obsahem (Hauser 2008).

S vývojem technologií stoupají možnosti organizace stále větších celků. Co patřilo mezi funkce rodiny nebo kmene, bývá stále častěji zajišťováno státem nebo i nadnárodní korporací. Tak můžeme chápat nadšení státních činitelů, kteří se v několika desítkách let aktivně chopili nového média. Internet zasahuje celý svět, automatizované zpracování informací zpracovává stále více dat.

### **2.1.1 Současné technologické možnosti a jejich aplikace ve vzdělávání**

Zažíváme prudký rozvoj technologie, jaký nemá v historii obdoby. Po generace neměnný svět přináší nové podněty každých pět let. Třicetiletý autor této práce se považuje při pohledu na zažitý vývoj za pamětníka. Na druhou stranu mnohé z dnes masivně či komerčně dostupných aplikací vycházejí z desetiletí či skrytého vývoje (ale stále jde pouze o desetiletí). Teoreticky se technické myšlení připravuje v osvícenství, projektu moderny i přes 19. století, kdy vznikaly návrhy na první programovatelné stroje. Podle návrhu matematicky Augusty Ady Byronové (1815 – 1852), dcery básníka George Gordona Byrona, se dnes někteří nadšenci snaží postavit její stroj a za význam pro rozvoj informačních technologií byl podle této šlechtičny pojmenován programovací jazyk Ada (Erben 2014). Americká firma IBM předala nacistickému Německu technologické možnosti využité pro zefektivnění holocaustu.

Stejně tak i hlasy pro využití technologií ve výuce zaznívají dlouho před příchodem osobních počítačů, pouze se mění jejich využití s předpokládanými možnostmi. Stručné shrnutí nabízí Bertrand ve výkladu o technologických teoriích vzdělávání. Učící stroje 20. století můžeme chápat jako pokračování vývoje pedagogického prostředí metod a nástrojů.

Učící stroje používané v 50. letech 20. století podporují učení operantním podmiňováním, v němž dochází k upevňování trénovaných reakcí, odměnou či trestem, tedy reakcí na

výkon (Hartl 2015, s. 412). Také se objevuje myšlenka, že by stroj mohl nahradit učitele. V roce 1969 je spuštěna decentralizovaná síť Arpanet, o osm let později přejmenována na Internet, v roce 1994 komercializována (dosud byla tato síť výlučně pro vojenské, výzkumné a akademické potřeby). Fungování i způsob zapojení mění fungování velkých organizací a inspiruje teorie o společnosti, institucích a literaturu či neurovědy. Se vzrůstajícím výkonem počítačů přichází teorie otevřených systémů, v níž proměnné pro jejich běh nejsou pevně zabudovány, ale mohou vznikat dynamicky. Pro technologickou vzdělávací teorii to znamená otevřít možnost personalizovat vyučovací proces, přizpůsobovat jej potřebám žáka.

### **2.1.2 Kybernetika a teorie systémů**

Technologické vzdělávací teorie nemají dopad pouze na vývoj aplikací, ale zároveň např. postupů a metod aplikovatelných naprosto samostatně, nezávisle na použití či nepoužití vyučovacích prostředků. Můžeme snad říci, že se v tomto ohledu můžeme přidržet významu antického *techné*.

Během první poloviny 20. století se rozvíjí biologicky založená systémová teorie formulovaná Ludwigem von Bertalanffyem, poprvé v roce 1928. Před vydáním kompletního pojednání o téměř 40 let později má teorie mnoho dalších následovníků, z nichž Bertrand uvádí francouzské autory, spoluzakladatele kybernetiky jako aplikace teorie systémů. Kybernetika je věda o přenosu informací v živých organismech a strojích podle definice a zároveň titulu knihy Norberta Wienera *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Mezi základní principy kybernetiky patří zpětná vazba, teorie informace nebo řízení (Havel 1998) a jejich aplikací vznikají stroje, které automaticky regulují samy sebe a nemusejí být řízeny do všech detailů. To je např. rozdíl mezi letadlem a dronem. Zatímco pilot letadla musí reagovat na letové podmínky jako výšky, vztlak nebo rychlost větru, pilot dronu zadává pouze povely o požadovaném směru nebo cíli letu. Vše ostatní je samočinné. Drony se tak mohou stát bezobslužnými taxi.

Kybernetika se v západních zemích rozpadla na množství samostatných oborů, jako teorie systémů, teorie řízení nebo kognitivní věda. Za následovníky kybernetiky můžeme považovat i softwarové systémy, které se přizpůsobují svému uživateli, nabízejí mu relevantní informace a asistují mu v plnění úkolů. Takové aplikace se musejí člověku

samočinně přizpůsobit a podle potřeby upravit svůj program. V souvislosti se vzděláváním se o nich hovoří jako o možnosti, jak respektovat jedinečnost každého žáka, maximálně rozvíjet jeho potenciál, a při tom zachovat společenství různorodého třídního kolektivu.

### **2.1.3 Umělá inteligence a učící se systémy**

Vytvoření umělého člověka je téměř odvěké. Motivy jsou různé: touha vlastnit, lenost (přísllovečný motor pokroku), potřeba kompenzace či sebeextenze nebo také poznání prostřednictvím experimentu a modelu. Literární díla, a to nejen z oblasti science fiction, můžeme číst také jako teoretické sondy do určitého ještě neaktuálního problému. Autor představí modelovou skutečnost, v níž nechává jednat charakterly lidí či jiných bytostí. Isaac Asimov, vlivný autor tohoto žánru, se hlásil k tomuto způsobu tvůrčí práce (Asimov 1998). V povídce Hra na honěnou (česky např. in Asimov 2012) poprvé formuloval tři zákony robotiky. Robot je jimi svázán, není svobodnou bytostí a jakkoli jeho další schopnosti mohou převyšovat lidské možnosti, zůstává podřadným strojem. Na přelomu 20. a 21. století se toto téma zdá na dosah uskutečnitelnosti do té míry, že se objevuje etický problém rozhodování mezi životem a smrtí např. u autonomních robotů nebo tzv. tramvajového dilema.

Zmíněné dilema je aktualizací principu dvojího efektu, formulovaného už Tomášem Akvinským v Summē Theologicæ a formulovala je Philippa Foot. Tento princip rozlišuje mezi zamýšleným cílem a možným negativním dopadem. Filosofka ale problém vyostřila při ilustraci tohoto principu na případ umělého potratu: „... driver of a runaway tram which he can only steer from one narrow track on to another; five men are working on one track and one man on the other; anyone on the track he enters is bound to be killed“ [řidič v jedoucí tramvaji, kterou může pouze svést z přímé koleje na jinou; na jedné trati pracuje pět lidí, na druhé jeden člověk; na koleji, na kterou vjede tramvaj, všichni zemřou – překlad JV] (Foot 1967, s. 3). Otázku podle čeho a jak se máme rozhodnout, je možné přeložit třeba do oblasti samořiditelných aut, u nichž předpokládáme strojovou přesnost ještě v okamžiku nepředpokládané události.

Kybernetika se snaží dospět k samočinným systémům schopným reagovat na novou situaci podobně jako živá příroda. Proto je nedílnou součástí také studium fungování mozku, chybování a paměti. Některé systémy našly svůj základ ve statistice, jiné stavěly na

soudobých znalostech o mozku. Požadován byl stroj, který se dokáže učit ze vstupních dat a samostatně je zpracovávat. Tyto systémy jsou v současnosti již využívány v nejrůznějších odvětvích.

Chyby provázejí učení živých organismů a na způsobu, jakým se jedinec z chyby poučí, může záviset jeho budoucnost. Tak se i chyba stává součástí učícího procesu.

Jak se učí počítač? Nejprve je zapotřebí připravit data, z nichž se počítač bude učit, a správné odpovědi. Data mohou být libovolného druhu: obrazová, textová, zvuková, video nebo smíšená. „Správnými odpověďmi“ myslím soubor požadovaných výstupních informací. Počítačový program posléze prochází připravená data a vytváří statistický model, učí se míru odchylek porovnáváním jednotlivých případů. Čím více vstupních dat takto poskytneme, tím přesněji bude natrénovaný program pracovat s informacemi bez klíče. Jedná se tedy o trénování.

## **2.2 Problémy nové doby od 20. století**

Pokud je přístup k informacím a informace zprostředkovávajícím médiím nutnou podmínkou k účasti na informační společnosti, pak je důležité všimnout si různých možností pro různé lidi. Hovoříme o „digital divide“, digitální propasti, jak bývá pojem překládán do češtiny. Pokud chápeme podávání informací zároveň jako vzdělávání a vzdělávání jako nabývání vědění, jsou ohrožena základní lidská práva. Problém nabývá na důležitosti při mezinárodním posuzování, ale bývá také spojen s tzv. vyloučenými lokalitami v rámci jedné země. Těmi se mj. rozumí nedostatek příležitostí k dosažení dostatečného vzdělání zajišťujícího dostupnost práce, nedostatečný přístup k informacím, nedostupnost standardních služeb a nemožnost sociálního vzestupu či odchodu z lokality (Lelovičová [2001]).

Jiný druh digitální propasti spočívá ve způsobu, jakým jsou média používána. Mohou být prostředkem tvorby, komunikace i vzdělávání. Také se ale mohou stát zotročujícím poutem ne nepodobným drogové závislosti (Gregory 2019). Patří k nim manická sebe prezentace prostřednictvím upravených fotografií, neodolatelné kontrolování novinek na sociálních sítích, sledování mobilního telefonu (nebo sluchové halucinace, že zvoní).



Popsaný problém úzce souvisí s tzv. digitální demencí, pojmenovanou německým psychiatrem Manfredem Spitzerem ve stejnojmenné knize. Autor zde popisuje funkci a činnost mozku, při čemž varuje např. před zhoršenou schopností se učit, výkyvy nálad, ospalostí.

Když začal být internetový obsah vytvářen uživateli, otevřela se možnost k oslovení velkého množství lidí za nízkou cenu. Technologie a jejich automatizace zase dávají moc do rukou několika lidí tam, kde jich bylo zapotřebí mnoho, a tak i zájem přestává být zájmem obecným, ale je úzce poplatný. Tzv. *fake news* jsou nepravdivé, schválně zavádějící a dezinformační texty, které kopírují formu a prezentaci důvěryhodných zpráv. Někdy je lze odlišit podle nápadných formulací nebo lákavých či emoce vzbuzujících titulků. Pak jsou to texty bulvární, jejichž cílem je přitáhnout čtenáře k reklamám. Jiné ale nelze tak lehko odlišit díky několika větám a jejich smysl je jiný. Nevíme, jestli je to skutečně tak, ale způsobují dezorientaci ve skutečnosti i hodnotách a rozrušují vazby mezi lidmi.

Je 20. století stoletím dítěte nebo stoletím počítače? Je vzdělání 20. století orientováno na výcvik nebo rozvoj? Důraz na osobnost dítě může dojít ke krajnímu individualismu, důraz na technologii naopak plošnému zahlazování rozdílů mezi osobnostmi, situacemi či jevy.

Dvacáté století bývá díky Ellen Keyové také nazýváno „stoletím dítěte“. Kniha této pedagožky a lékařky vyšla v roce 1903 a inspirovala mnoho pozdějších reformních pedagogik. Jsou to nejenom známé metody Marie Montessori nebo waldorfská škola, které více či méně staví na specifickém období dětství. Yves Bertrand vyděluje celou jednu kategorii pedagogického uvažování směřů, personalistické teorie, právě podle jejich směřování k rozvoji osobnosti žáka (1998, s. 42). Rolí pedagoga je vytvořit podnětné prostředí pro samovolný vývoj osobnosti. Není to přitom absence výchovy ke kázní a (hlavně) sebekázní, jak by se mohlo zdát pohledem klasické pedagogiky. Kázeň se má rodit „zevnitř“, z nitra dítěte, nikoli z vnějšího kontaktu s autoritou.

Průmyslová revoluce předznamenala velké změny ve společnosti. Z mechanického počítačového stroje (existuje dokonce nerealizovaný návrh stroje programovatelného - počítače) se vyvíjejí první stroje na hromadné zpracování dat. Už za druhé světové války

jsou židé katalogizováni za pomoci děrnoštítkových řešení dodaných firmou IBM (Erben 2013).

Století dítěte samozřejmě není bez předchůdců. Zdeněk Helus (2009) například začíná Komenským a pokračuje osvícenci Lockem, Rousseauem a Pestalozzím (Ibid., s. 27-32). Zároveň ukazuje, jak bylo dítě pojímáno společnostmi různých epoch a jak předchůdci pedocentrismu harmonizovali nárok na dětství a požadavek výchovy (rodiny, politiky, církve apod.). Komenský vyžaduje vedení dětí ke dvanácti mravům a ctnostem: střídmosti, pořádnosti, šetrnosti, poslušnosti, pravdomluvnosti, spravedlnosti, pracovitosti, mlčenlivosti v náležitou chvíli, trpělivosti a ustupování, ochotě posloužit starším, zdvořilosti a konečně modlitbě. Je tam někde také metoda? Citace z Rousseaua jako by vycházela z pera M. Montessori: „Dětství má svůj vlastní způsob, jak vidí, myslí, cítí“ (Ibid., s. 29). Rozdíl mezi klasickou a reformní pedagogikou, dospělým (tj. „naším“) a dětským způsobem Hellus opisuje otázkou, „zda dětství neobsahuje také něco, co není pouhým deficitem, ale hodnotou, kterou je třeba chránit a rozvinout“ (Ibid., s. 32).

Vzdělání je vázáno na kulturu a společnost, jak jsem se ostatně snažil nastínit již v předchozí kapitole. Citovaná otázka nerozlišuje pouze filosofii a vzdělání, ale je mnohem komplexnější. Současná společnost se rychlým tempem mění a nezdá se, že by nastával návrat k něčemu známému. Slovníky humanitních věd, nebo alespoň jejich lidové chápání, přestávají stačit. Jednoduchý ekonomický model nabídky a poptávky se stal celosvětovým, se ztrátou ekonomického prvenství se původně jednoduchý vzorec komplikuje.

Idea sociálního státu pomáhá získat práci nezaměstnaným, platí za studium dětí, dotuje lékařskou péči i péči o seniory či handicapované atd. Nakolik jsou tyto možnosti produktem tučných let na úkor více jak poloviny světa a stále větší centralizace moci a prostředků, se možná dozvíme v příštích letech. Možný etický dluh může být rozhodující.

Na začátku 20. století kritizuje Edmund Husserl vědu, že přestává plnit svou roli při hledání pravdy. Z objevů se stávají chráněné obchodní artikly, věda a vzdělání naráží na politické tlaky. Vědecké produkty změnily lidstvo za sto let k nepoznání, v tom vedou technologie v užším slova smyslu. Již dávno se nejedná o umění či dovednost, ale naopak o, svého druhu, černou skříňku o předepsané funkci ale neznámém fungování. Státy hnané

povinností zákonnosti a nestrannosti zavádějí do svých procesů elektronizaci, využívajíce termínu „informační společnost“.

### **2.3 Myšlení nové společnosti**

Nastíněný pohled na společnost jako společnost výrazně prostoupenou technologiemi je pouze jeden z mnoha, které se ve druhé polovině 20. století hlásily o slovo. Stačí vzít v úvahu např. Bertrandovy teorie vzdělávání. Technologické teorie jsou jednou ze sedmi skupin (Bertrand 1998, s. 89-117). Oproti ostatním navíc nestanovují explicitní cíl takto pojatého vzdělávání, a ve svých nárocích tak zůstávají níže než např. spiritualistické teorie (Ibid., s. 48). Toto myšlení inspirované asijskými náboženskými směry, hlavně zen-buddhismem, hinduismem a taoismem ponechává úkol člověka oprostít se od vlivů světa aktuální. Směřuje za hranice světa a akcentuje duchovní život.

V románu Celestinské proroctví (také řazený do myšlenkového proudu New Age), nalézám jiný výklad pro informační společnost či společnost vzdělání. Hlavní postava během příběhu vstřebává postupně nacházené vhledy, jiný výklad řádu skutečnosti, založený na hlubším základu. Vhledy jsou předávány písemně, ale ve většině případů je již ovládá blízká skupina lidí, která hlavní postavě dělá průvodce. Ilustruje tak vzdělání závislé pouze na schopnosti a vůli k rozšíření obzoru a otevřenosti sdílet se s dalšími lidmi. Našimi termíny bychom mohli říci, že buduje společnost vzdělání. Snaží se také překonat často nedotázané hranice jako smrt i smířit konkurenční náboženská podání.

Jinak reflektuje myšlení o nastávajícím světě literatura, obzvláště sci-fi. Vedle odívání starých příběhů do nových kulis autoři nejednou využívají vidění budoucnosti pro literární experiment. Nastaví svět s jeho zákonitostmi a potom sledují chování lidských nebo antropomorfizovaných postav. Jakou komunikační bariéru musejí překonat partneři z rozdílných dimenzí, aby zachránili samotnou podstatu svých světů. Technická možnost komunikace je pouze zdrojem zápletky, k jejímu vyřešení se musejí naprosto odlišné bytosti navzájem chápat (Isaac Asimov: Ani sami bohové). V románech Arthura C. Clarka bývá technologie spojena s vyspělou civilizací, která se s mateřskou péčí stará o lidská nedochůdčata. Pozvedá je na vyšší úroveň (2001: Vesmírná odysea) nebo zkoumá z povzdálí (rámovská tetralogie). Rozvíjí se žánr antiutopie, ve spojení s technologiemi minimálně od konce 40. let, kdy George Orwell vydal slavný román Nineteen Eighty-Four.

## 2.4 Přínos kognitivní lingvistiky

Médium, a na moderních médiích je tento prvek využíván i zneužíván, je prostředkem k dosažení daného cíle, zatímco sám zůstává zpravidla neviditelný (Petříček 2018, s. 60). Ale přesto nějak působí, můžeme říci ve shodě s okřídleným: „Médium je zpráva“. Co můžeme tou zprávou rozumět, nám pomůže ozřejmit kognitivní lingvistika.

Od 60. let 20. století dochází k propojování jednotlivých věd a vzniku pomezních disciplin. U počátku kognitivní lingvistiky stojí širší kognitivní věda, zde již zmíněná kybernetika, výzkum umělé inteligence a osobnost Noama Chomskyho, který zformuloval teorii generativní gramatiky. Gramatika a syntax jsou v této podobě nejen pravidly, kterých se držíme při produkci textu nebo výpovědi, jsou to také vzorce, které pro nás samotné strukturují vnímanou realitu. Řeč se v nás myslí, jistým způsobem nás vlastní a definuje v možnostech našeho vnímání (NESČ, s. 823). Základem lidské pojmové struktury jsou prvky, fungující ve všech jazycích, jazykové univerzálie. Je to zejména antropocentrismus, tělesnost, metaforičnost a nově pochopená kategorizace, co strukturuje náš lidský svět jako lidský a znesnadňuje jeho pochopení.

Kognitivisté odkrývají míru, za níž naše jazykové zázemí vděčí lidskému rodu i našemu vlastnímu prožitku tělesnosti. Dvě kráčivé končetiny, dvě končetiny manipulující, přímý vzrůst, preference vizuálního kanálu (a zkušenost s tmou), to všechno jsou lidské společně sdílené vlastnosti v základu naší jazykové zkušenosti. Naše řeč je výrazně antropocentrická ve svých obrazech, jež používáme častěji, než bychom si byli schopni připustit. Nežádka jsou vázané na specificky lidskou tělesnou stavbu jak ukazuje Johnson v Metaforách, kterými žijeme (Lakoff a Johnson 2002, s. 74).

Jazyk však vytváří složitější koncepty, jsme schopni vyjádřit a sdělit emoce, někdy složitý vnitřní stav nebo přivádíme do skutečnosti entity mimo svět věcí. I tam se však naše lidské založení projevuje, když využíváme metaforu, předkládáme zprávu o něčem neexistujícím. George Lakoff, který na Chomského kriticky navázal, vyzdvihuje právě metaforu ne jako základní básnický prostředek, ale jako jeden z hlavních způsobů, skrze něž je možné jazykově se vyjadřovat. Umožňuje nám vztahovat se k nepřítomnému, odkazovat ke vzdálenému i pojmenovávat dosud neviděné (2014).

Pojem kategorie původně odkazuje na objektivní neproblematické nádoby, v nichž věci jsou nebo ne (Lakoff 2006, s. 20). Lakoff je nahlíží jinak, pohledem lidské zkušenosti, komunikační a tělesné aktivity, jejímž prostřednictvím se člověku strukturuje svět. Jazyková schopnost, a hovoříme zejména o jazyku mateřském, se tak zakládá jinak, než jsou tradiční lingvistické kategorie. Tímto se vysvětluje také název Lakoffovy studie *Ženy, oheň a nebezpečné věci*, které v jazyce australského kmene *dyirbal* patří do stejné kategorie (Ibid., s. 19).

Euroamerická kultura obvykle chápe kategorie jako objektivní ideje, nadřazené jednotlivému myšlení a vždy platné. Vzdělání pak spočívá v osvojování těchto kategorií, změně myšlení do jejich rámců a zpochybnit takovou kategorizaci znamená problematizovat pohled na rozum jako odtělesněnou manipulaci se symboly (Ibid. s. 22). Jistým způsobem tedy pokračuje v tom, co dělají jednotlivé jazyky, když jako média myšlení mění referenční rámec svých uživatelů.

Kognitivní věda a lingvistika nabízí zvláštní klíč k pochopení média: Působí zpětně na svého uživatele, strukturuje jeho svět a spolupodílí se na vnímání jeho smyslu. Toto chápání je založeno na tom, jak jazyk využívá naše okolí, ale jak se v něm cítíme i my sami, co vnímáme jako vlastní a co jako cizí. Kognitivisté neopouštějí systémový pohled na jazyk, pouze tento systém představují jako vysoce tvárný a v širokém slova smyslu vlastní, zároveň se inspiřují ve filosofii. V tomto ohledu jako by kognitivní vědy převzaly filosofickou štafetu hledání odpovědí po otázce člověka a světa. Poukazují zároveň na lidskou dispozici k řeči a komunikaci a na základ, z něhož vyrůstá schopnost mluvit a komunikovat. Technické modelování těchto teorií jim dává za pravdu právě jejich úspěšností. Učení lidské a strojové k sobě tak mají blízko tím, že se jedná o koloběh, v němž je již získané znovu problematizováno a upravováno, aby samo podměnilo poznávání v dalším kole.

Česky se tématu věnuje např. Irena Vaňková v práci *Nádoba plná řeči*. V jejích textech se spojuje původně technická kognitivní věda s fenomenologií a hermeneutikou. V jejím pojetím je lingvistika hledáním obrazu světa v jazyce, tedy – řečeno s Patočkou – zkoumání, „... co ze zkušenostního obsahu je v tezí obsaženo: pro každou abstraktní myšlenku chce ukázat, co je za ní viděného, žitého“ (Patočka in Nebeská 2007, s. 26).

Uvedení teorie tak má blízko k Heideggerově pojetí řeči, která v nás mluví. Na rozdíl od kognitivního pojetí Heidegger nehovoří o tom, že by se jednalo o nějaký postupně vytvářený systém, ale řeč jako by byla živá, a zároveň odkazovala k něčemu, co přesahuje nejenom jednotlivého člověka a jeho mluvu, či synchronní a diachronní pohled. V řeči se vztahujeme také k bytí a celku světa mimo čas.

## **2.5 Fenomenologie: fenomén Ge-stell**

Martin Heidegger a jeho následovníci si všímají implikace, která s médii a jejich využíváním bytostně souvisí, pojmenovaná jako fenomén Ge-stell v Otázce techniky. V úvaze formuluje Heidegger slavný výrok, že „... bytnost techniky není nic technického“ (Heidegger 2004, s. 7). Autor se hledá bytostné určení techniky a nachází je mimo technicitu, když si všímá jejího nároku, jímž na nás působí: „Odkrývání vládnoucí v moderní technice je vymáhání ... Toto dobývání je však předem nastaveno (abstellen) na další dobývání“ (Ibid., s. 14-15). Skrývá se v nástrojném vidění a zároveň vytlačuje vidět technické prostředky jinak, podsouvá zákon vyloučeného třetího.

V povaze prostředku je jeho používání obsaženo jako jedna ze čtyř jeho hlavních příčin. V příkladu je použita obětní miska. Je položena otázka, co ji způsobilo: „Vinu má na ní však především něco třetího. To, co předem zařazuje misku do oblasti svěcení a obětování. Tím je miska vymezena jako obětní nádoba“ (Ibid., s. 10). Rozumím tomu jako další význam úsloví: „Účel světi prostředky.“ To, co je účelem částečného, se také podílí na jeho významu. Takto podmíněný význam je ale ještě odlišný od vůle zhotovitele nebo toho, kdo daným prostředkem disponuje. Co ale zůstává, je právě pochopení prostředku jako prostředku.

Tak Heidegger výrazně posouvá chápání prostředku, u něž bychom byli s to se pouze ptát, komu a v čí prospěch slouží. Podle něj je v samotné technice založeno něco, co nás nutí myslet a chápat určitým způsobem. Vymáhá v nás pohled na věci jako disponovatelné, zpředměnitelné bez dalšího smyslu, než je další dobývání zrychlování, zpředměňování nebo znásilňování.

A přece, jak píše Hogenová a Kuklová (2011), odhlédnutí od rozkazovacího tónu Ge-stellu není nemožný a je dokonce možné tuto tendenci odkrýt. Toho jsou schopni umělci, když

vyvádějí věci z jejich účelem daného uspořádání. Vyvádějí prostředky z jejich účelovosti a nechávají je působit jako otázky. Týká se to třeba sochy z praček od Krištofa Kintery vystavené v Rudolfinu v rámci výstavy *Nervous Trees*. Pračky se střídavě zapínaly a jejich vibrace se přenášely do sousedních sálů a místností galerie, změněné na dům hrůzy.

Hogenová (2005) původní Heideggerovo chápání rozšiřuje o systémy a struktury, které ztrácejí svou posvátnost a stávají se manipulovatelnými jednotlivostmi v našich životech.

## **2.6 Kritika současné společnosti a negativní jevy**

Jak jsme si ukázali, informační společnost začíná v 60. letech přesunem pozornosti k informacím od hmotných statků. Poměrně brzy směřování ke společnosti založené na informacích stává politickým termínem a ekonomickou metou, ke které směřuje i Česká republika. Nejedná se ale o bezproblémový pojem a cíl.

Český sociolog Jan Keller často poukazuje na nesourodost uvnitř současné společnosti. V knize *Nedomyšlená společnost* se jeho tématem stává zdánlivá rozumnost organizace společenského uspořádání, která likviduje jednotlivé instituty – například rodinu (Keller 2003, s. 64), aniž by místo nich zavedla adekvátní a nové. Od 18. století nastoupil věk rozumu, který i přes různé obměny trvá dodnes (Ibid., 7). Avšak je tomu skutečně tak? Není společnost nazvaná rozumnou na nejlepší cestě zvrátit se ve svůj pravý opak?

„S poctivostí nejdál dojdeš.“ Přísloví, jehož součástí jsou i hodnoty jako slušnost, mají podle Kellera v dnešní době namále a děti se jim učí pouze ze setrvačnosti (Ibid., 42). Vykresluje vznik a rozvoj zdvořilosti jako strategie dosažení cíle u úředníků motivovaných vlastním prospěchem. Zdvořilost a ponížené postavení motivovaly téměř nekontrolované správce k vyhovění žádosti. Společnost ale do dnešní doby vyvinula úředníky nestranné a chladné ve své profesionalitě, jimž je k angažované odpovědi možné dopomoci úplatkem (Ibid.).

Rodina, deklamovaný základ státu, je podle autora obírána o jednotlivé funkce, tím více, čím ztrácí stabilitu sama v sobě. Byla-li původně držena existenční nutností (Ibid. s. 46 ad.), je v současnosti ochuzována o další své funkce, např. ekonomické a vzdělávací jednotky. „... každé zvýšení péče o rodinu ji může jedině oslabit,“ píše Keller (Ibid., 60).

Zdeněk Helus v přehledce dějin dětství podle Plessenové a von Zahna sahá do doby velkých příběhů. Až dnešní doba po jejich konci nachází dítě, které bylo jindy ve vleku nějakého velkého příběhu. Jestliže má svět daný řád, vše je řádu podřízeno a ostatní není tak důležité. Třeba osudy dětí odložených na pospas šelmám (srov. Helus 2009, s. 18). Dnešní situace pak vypadá naprosto opačně, skoro jako by se dítě stalo nejen středobodem vzdělávání, ale i celé společnosti – a u něj vše končí. Pak dává smysl i Kellerova kritika nehospodárnosti vzdělávacích ústavů, které spíše slouží k odkládání dospívajících, ale jako takové zcela neodpovídá míra prostředků do nich každoročně vkládaná.

Společnost, která neví, co slaví; Společnosti, která rozbila svůj základ jsou názvy jen dvou kapitol (Keller 2003), které můžeme číst jako upozornění před absencí smyslu, který bychom měli dětem spolu s výchovou a vzděláním předávat, zprostředkovávat nebo alespoň pomoci objevovat. Do jaké míry je v dnešní době dán cíl a smysl výuky? Do jaké míry záleží na samostatném hledání, formulování a bloudění rodičů, učitelů a dětí.

Paul Liessmann, rakouský vysokoškolský pedagog, autor známé Teorie nevzdělanosti, se kriticky zabývá právě vzděláváním a jeho poznámky se nesou ve stejném tónu jako kritika Jana Kellera. Hlavním tématem je stav společnosti, který by se dal nazvat přesně opozičně k tomu, jak bývá běžně titulován, místo společnosti vzdělání podle autora nastupuje společnost nevzdělanosti. Na úspěšný titul Liessmann navázal knihou Hodina duchů, v němž se vyjadřuje o příkladech „praxe nevzdělanosti“.

Mezi různými adjektivy popisujícími současnou (nebo brzy budoucí) společnost vybírá vzdělání. Z jeho knihy posléze vyplývá, že místo nutné reformy vzdělání se proměnila pouze forma. Místo *polovzdělanosti* od Teodora Adorna podle současné situace poukazuje rovnou na nevzdělanost (Ibid. s. 12). Tématem se stává informační společnost, pro kterou nachází přiléhavější přívlastek: „dezinformační“ (Ibid., 23). Rozvoj dezinformačních kampaní nebo cílené ovlivňování veřejného mínění na druhém konci světa jako by dávaly autorovi za pravdu, i pouze myšlené.

Co rozumí vzděláním? Kritizovaná současnost totiž nedokáže odpovědět, „v čem dnes spočívá vzdělání nebo všeobecné vzdělání“ (Ibid. s. 11). On sám ale výměr vzdělání nenabízí, hovoří spíše o vědění, které nejprve vymezuje jako „přiměřené pochopení“ (Ibid. s. 16). Další vymezení přidává, když představuje vztah vědění a informace: „Vědění je více



než informace. Vědění umožňuje nejen odfiltrovat důležité z množství dat ta, která mají informační hodnotu, vědění je celkovou formou prozkoumávání světa – jeho poznávání, chápání, porozumění. Na rozdíl od informace, jejíž význam spočívá v odlišném jednání v budoucnosti, není vědění jednoznačně účelově orientováno“ (Ibid., s. 23).

Zejména Teorie nevzdělanosti vyvolala široký ohlas a rozporuplné reakce. Některé z nich formuluje Tomáš Feřtek (2015): „Liessmann za etalon vzdělávání považuje dobu svých studií, od té doby se však společnost a její potřeby výrazně změnila“ (Ibid. s. 50). Tak tomu ale úplně není. Jistěže při srovnání vycházíme také z vlastní zkušenosti, rovněž o potřebách společnosti není zapotřebí pochybovat. Už u Jana Kellera jsem došel k nekompatibilitě mezi cíli vzdělanostní politiky a jejich skutečnými důsledky ve společnosti. Liessmannův postoj není založen pouze na zkušenosti, ale také na německé diskusi o vzdělanosti, kterou ve své knize často obhajuje.

## **2.7 Závěr části**

Společnost, v níž informační technologie získávají stále více místa a nárokují si i více pozornosti, není *informační společností* v sociologickém smyslu slova. Spojením vědy, ekonomie a politiky společnost přetváří, ne ale takovým způsobem, jak to formulují autoři prvních teorií.

Jsou to zejména nepredikované problémy, které se ve společnosti ukazují a souvisejí s její proměnou. Společnost se unifikuje a přestává v ní fungovat sociální mobilita a komunikace. Je tedy otázkou, zda ji aplikace systémového přístupu nepoškodí více, než jí pomůže.

Jednou stranou společenské změny je její atomizace na jednotlivce. Funkce, které se ve společnosti vytratily, má zajistit stát. Tuto funkci při tom, mnohem levněji a efektivněji, plnily rodiny. Ve vztahu k práci obtížně dochází k přenosu základních hodnot a hrozí tak novodobé otroctví a aktualizace Marxova termínu *vykořisťování*.

Zároveň se společností ale také dochází k posunům myšlení, a to také díky studiu technologií. Ve srovnání kybernetických systémů inspirovaných lidskou a zvířecí říší je nalezena jednota těla a mysli, a je tak potvrzen význam slova „individuum“, nedělitelné.

Není to pouze zájem provozovatele nebo výrobce, co v tzv. informační společnosti působí na lidské chování a jednání. Sdělovací sítě a jejich technické zázemí, zatímco suplují funkce lidské společnosti, ji také přetvářejí na principu své vlastní logiky, z níž je vytěsněna základní lidská dispozice osobně se vztahovat.

Oblasti života společnosti, v nichž je osobní vztah nahrazován funkcemi korporací nebo úřadů, mění i významy takových institucí jako rodina nebo vzdělání. Požadavek systemizovat a zrovnoprávnovat se stává primárním bez ohledu na pojetí systému a práva.

V další části se budu zabývat vztahem technologií ve vzdělávání.

### 3 Současné vzdělání, člověk, společnost

Celá otázka, kterou tato práce pokládá, zní: „Čím si navzájem jsou technologie a vzdělávání?“ Pokud bychom chtěli charakterizovat, jak je v současnosti chápáno vzdělání, společnost nebo i člověk, lehko dojdeme k rozporným závěrům. Myšlenkové koncepty o současné společnosti i vzdělávání dosáhly veliké rozrůzněnosti, a mnohé z nich si až protirečí. Dobře to vystihuje Bertrand (1998), když ukazuje že např. technologické a personalistické teorie jsou rozštěpeny už ve svých předpokladech. Podobně nacházíme při čtení textů už předem rozhodnutý vztah k tématu. Společenské vědy, na jejichž poli se pohybujeme, od věd přírodních oddělil Wilhelm Dilthey jako odpověď na tzv. krizi věd pociťovanou na počátku 20. století. Tehdy tak nazvané duchovní vědy mají stále odpovídat člověku při hledání vlastního smyslu a pravdy, otázku po určení člověka, lidské společnosti, a tedy i vzdělání přenášejí dál.

Do chápání člověka a společnosti zasahují média, nejčastěji chápána jako masové sdělovací prostředky. Teorie médií však tyto fenomény usouvztažňuje s vývojem člověka jako jeho přirozenou, ba i nutnou extenzi, která však zároveň mění člověka i společnost. Tento hluboce zakotvený pohled představil Marshall McLuhan. Velmi důležitou je takto založená teorie současných médií postavená na elektrické mžikové rychlosti.

Úspěch sdělovacích prostředků v rychlosti a možnostech komunikace přes celou planetu (i mimo její sféry) také proměnil společnost. Pro svůj vědecko-technický základ možná ještě posilují osvícenskou ideu společnosti rozumu, jež v posledních letech vyústila v teorém „vzdělanostní společnost“ jako velmi blízkému cíli, což čteme nejen v Bellově *The Coming of Post-Industrial Society* (1976), ale i v politických programech místních i nadnárodních uskupení.

Se změnou společnosti jako by se mělo proměnit i vzdělávání. Bell píše o vzrůstu technických informací. Je-li zde to klíčové, co podmiňuje společnost, pak se vzdělání musí proměnit. Technologie se zdají být nepřáteli vzdělání a pravdivého poznání. Patočka si všímá, kolik filosofů první poloviny 20. století od technologií distancovalo: „[Barraclough – doplnil JV] ... vzpomíná, jak evropská inteligence ve 30. letech tento svět tehdy se již rodící odmítala, vzpomíná Toynbee, T. S. Eliota, mohl by vzpomenout stejným právem Klagese, Heideggerovy *Otázky po technice* a jiných autorů“ (1999, s. 12). Připomenout

můžeme Liessamanna (2008) nebo Spitzera (2014), ale také Hogenovou (2010). Naproti tomu se setkáváme s hlasy, že tak radikální proměna vyžaduje i radikální zásah do vzdělání, a tyto hlasy vedou i kritický boj proti těm druhým; např. Feřtek (2015, s. 49), podobně i zmíněný Liessmann. Při čtení těchto příspěvků je jasné, že boj je pro jedny či druhé a priori rozhodnut už před ztečí. Je ale možné vydat se třetí cestou, svým způsobem zachránit média pro vzdělávání? Možná je implikována i jiná otázka: Nakolik je cíl vzdělávání neměnný a nakolik je nutné jej aktualizovat v každé době?

### **3.1 Pojetí člověka**

Immanuel Kant zformuloval tři ústřední otázky filosofie, „Co mohu poznat?“, „Podle čeho mám jednat?“ a „V co mohu doufat?“, a podřazuje je otázce „Co je člověk?“ (Pelcová 2010, s. 16). Podle toho, jak si na otázku odpovíme, se pak vztáhneme nejen k sobě, ale i k druhým lidem, a konečně i ke světu. Než se budeme zabývat otázkou po člověku technologickém, podívejme se člověka obecně.

#### **3.1.1 Výchova k lidství**

Na přelomu 19. a 20. století rozeznalo několik filosofů krizi věd, mezi nimi Edmund Husserl a Wilhelm Dilthey. Všimají si, že věda přestává odpovídat na otázky po vědění a pravdě, odcizuje se člověku, přestává odpovídat na jeho bytostné otázky. Obývaná skutečnost se rozpadá na svět vědy, jejíž člověk žije prostřednictvím metod nebo technických zařízení, a na svět každodenní zkušenosti, každodenního prožívání. To vede fenomenologii a hermeneutiku ke studiu žité skutečnosti naproti velkým myšlenkovým systémům a schematům, např. Hegelovu (Pelcová 2010, s. 124).

Naděžda Pelcová v představování filosofických základů pedagogické antropologie Vzorce lidství (2010) postupně představuje chápání člověka jako podřízené bytosti. Podřízené kosmickému řádu v mýtech, společnosti a rozumnosti v antice, Bohu ve středověku a subjekt-objektovému rozvrhu od začátku novověku. Další část hlavního obsahu obsahují moderní antropologická pojetí člověka. Hledisko času, které před tím periodizovalo jednotlivá různá pojetí, se vytrácí a tyto myšlenky žijí vedle sebe. Zmiňovaný Dilthey je také zdrojem tzv. duchovědné pedagogiky a hermeneutiky, plodných větví pedagogického a filosofického myšlení. Hermeneutika je jeho pokusem o nalezení vědeckého přístupu ve

společenských vědách, jež, na rozdíl od věd přírodních, mají nacházet souvislost mezi životem, prožívaným a porozuměním.

K lidské podstatě patří podle Diltheye empatie. Jde o naladěnost mezi lidmi, která je jiné než racionální povahy. Nejde pouze o dispozici vcit'ujícího se, vždyť i jeho protějšek musí být schopen empatii přijmout a jako takovou ji pochopit (Ibid., s. 145).

Stejně žijí i jejich praktičtější varianty, teorie vzdělávání. Yves Bertrand, autor jedné z přehledových knih Soudobé teorie vzdělávání (1998) staví jednotlivé teorie vedle sebe. Všimá si např. diskuse mezi B. F. Skinnerem a C. Rogersem, jejichž pojetí žáka je naprosto odlišné: pro Skinnera je spíše automatem, pro Rogerse jedinečnou bytostí, již na stroj redukovat nemůžeme (Ibid., s. 93). Stroj v naší kultuře není nadán vůlí a není nositelem odpovědnosti. Prakticky to vidíme při nehodách způsobených samořiditelnými auty. Člověk schopný odpovědnost převzít je něčím naprosto jiným než strojem.

### **3.1.2 Aby byl člověk člověkem. Stadia existence**

Naplňování programu lidství je velmi starý úkol, definovaný již starověkou filosofií i náboženstvím. Komenský rozumí výchově jako nutnému prvku při naplňování programu, k němuž jsme se narodili, jinak lze titul této kapitoly chápat pouze jako tautologii. Rodíme se lidmi, ale lidství v nás je třeba pěstovat a kultivovat, což je úkol na celý život. V tomto smyslu chápu také pojem celoživotního vzdělávání, které je cestou vnitřní proměny člověka.

Zájem o rozvoj lidského jedince tedy není na začátku 20. století ojedinělý. Dodnes například používáme teorii mravního rozvoje Lawrence Kohlberga. Podobně periodizovala i filosofie. Ve filosofii existence Søren Kierkegaard tři formy existence směřují od ovládnání a využívání moci (estetické stadium) přes pocit prázdnoty, převzetí zodpovědnosti a ohrožení přežitými formami jednání (etické stadium) po autentický život nedokonalého člověka mezi vírou i úzkostí, nuceného každodenně se rozhodovat. Na úrovni praktické výchovy Kierkegaard kritizuje redukci vzdělání na příručky, které nevedou k celku autentického člověka. Oceňuje při tom křesťanské a náboženské postupy jako cesty vzdělání. (Ibid. s. 93-100).

Existenci jako „ek-sistenci“ se rozumí člověk, který ještě není hotový, pomalu vyvstává (ek - sistere) a nabírá tvar. Pozvolna přes zmíněná stadia zraje k vlastní odpovědnosti za rozhodnutí, v níž, podobně jako ve výkladu abrahamovského příběhu, se není bez vlastní iniciativy možné rozhodovat.

Patočka rozvíjel vlastní fenomenologickou filosofii i jako pracovník Komeniologického ústavu. Zabýval se řeckou filosofií a Platónovým projektem polis, který pro něj zároveň představoval inspiraci i materiál pro kritiku. Spojení s Komeniologickým ústavem a pořádání bytových seminářů jej proslavily také jako myslitele výchovy, ač se jím prý necítil být (Pinc 1994). Vedle textů přednášek a vydaných publikací proslul Patočka také přijetím role mluvčího Charty 77.

Výchovu Patočka opisuje jako „péči o duši otevřenou světu“. Výchova činí člověka člověkem, nesměruje ke kumulaci znalostí nebo k vybírání užitečných a prakticky použitelných pouček. Péče o duši vyhledává pravdu o věcech, odkrývá ji ze skrytosti. Těžko je možné se na ni „zaměřit“, tím méně ji „organizovat“. Jistou spojitost se „záměrem“ a „organizováním“ snad má otevřenost a nepředpojatost vzdělávaného (vzdělávajícího se), který se spíše než znalosti systému učí kladení správných otázek (srov. Hogenová 2005, s. 253). Zde navíc, stejně jako v křesťanském boji o spásu duší, nejde pouze o vzdělávaného, ale také vzdělávajícího, jako součást jeho duševního růstu.

Zřejmě nejznámější Patočkovu pojetí spojené s výchovou a vzděláváním je představení tří životních pohybů existence. Pojednává se o nich například v souboru přednášek z let 1968-1969 s názvem Tělo, společenství, jazyk, svět, které byly předneseny na půdě Filosofické fakulty University Karlovy. Trojice pohybů nejen že se během života sekvenčně střídá. Každý pohyb je zároveň spolupohybem, dalšími pohyby je doplňován a je na nich závislý (Patočka 1995, s. 105).

První pohyb zakotvení a akceptace, instinktivně-afektivní pohyb je zároveň zabydlováním v daném světě a přijímáním stavu daného minulostí. Ostatní dva pohyby jsou na tomto prvním založeny, budují se na něm: „Každé zacházení s věcmi, instrumenty, službami, praktické chování předpokládá vládu tělem, smyslový kontakt s věcmi, orientaci ve světě“ (Ibid.). A přece to již není život animální, protože prostředí, s nímž se člověk setkává, je již

nějak přetvořeno ostatními pohyby. Na tomto prvním pohybu se zakládá vztah ke světu, a to nikoli světu plného objektů a jednotlivostí, ale světu jako celku.

Každý životní pohyb se k něčemu vztahuje, má svůj referent, v případě pohybu prvního je to Země. Jako pohybující se bytosti se vztahujeme k něčemu, co je nehybné. Země je ale také něco, co nás proniká a co je naším životem, je to také „živná Země“ a my jsme „pozemšťané“. V prvním pohybu dochází ke skrývání sebe sama, k potlačování instinktů a afektivity na okraj, a to právě ve spojitosti s pohybem druhým, s jeho akcenty na účel, prostředek a služebnost.

Pohybem druhým je sebe-prodlužování, reprodukce životního procesu prací. Tento pohyb je zakotven v přítomnosti a je zároveň uměním využít možnosti skýtané přítomností. Životním procesem rozumíme nejen osoby a společnost v jejím lidském ohledu. Je to také formování života skrze formování věcí, vlastně vytváření světa, v němž se rodí další lidé. V tom je právě význam citovaného *sebe-prodlužování*, že v tomto životním pohybu připravujeme na budoucnost a reprodukuje nejenom sebe, ale i celý svět. Naši aktivitu určuje zájem, který se snaží prosadit, proto tento pohyb si také nese nutnost vyrovnat se s neustálou přítomností boje, utrpení a provinilostí, které pramení z převzetí odpovědnosti, ale kterých se nelze zcela zbavit (Patočka 1995, s. 106).

Pohybem sebezískání či existencí ve vlastním slova smyslu dochází k závažné proměně. Oba předchozí pohyby jsou podřazeny zemi, zatímco tento pohyb je pokusem o prolomení pozemskosti. Konečnost, situovanost a pozemskost, již si jsou oba předchozí pohyby vědomy, ale snaží se je odstranit, je konečně do života integrováno jako jeho součást. Vytěsněné afekty, utrpení a boj, nepravdivost předchozích dvou pohybů, ba i přítomnost smrti, mají být do rozvrhu života opět integrovány. Třetí pohyb si neuvědomuje jinou vázanost, vázanost (u Patočky „zaslepení“) konečností. „Existence ve smyslu třetího pohybu není ani zakořenění do světa, ani prodlužování bytí, nýbrž úloha pro celý život jakožto celistvý“ (Ibid. s. 107).

Tyto pohyby můžeme chápat jako periodizaci vztahů jednotlivce k celku světa, ale také jako vztah lidstva jako celku. Svět se stále aktualizuje jako neznámé místo, s jehož daností se musíme smířit a jí se přizpůsobit, jako místo, které nám leží u nohou a které přetváříme svou prací či ze kterého čerpáme, a konečně místo, za něž přebíráme zodpovědnost a

k němuž si budujeme vztah. Důležitým prvkem je také vzájemná provázanost jednotlivých pohybů, a tedy i jejich nositelů. Ve století dítěte je objevena hodnota prvního pohybu, dětství pro budoucí život jednotlivce. Dítě má čas seznámit se autenticky se světem, vztáhnout se ke světu, který je každému dán jinak a nahodile. Naopak si myslím, že dochází ke skrývání pohybu třetího, nebo alespoň jeho významu, v tomto: Uzavírání starých lidí mimo okresek společnosti a nerovnou diskusí založenou na účelu (která je doménou druhého pohybu).

## **3.2 Vzdělání a vzdělanost**

Malý staročeský slovník u hesla „vzdělání“ ještě poukazuje k souvislosti s obděláváním a budováním (Vokabulář webový, heslo vzdělání). Obdělávání je těžká práce s vědomím veliké závislosti na neovlivnitelných okolnostech. Budování potom, stejně jako v němčině (Patočka 1997, s. 23), staví do popředí otázku promyšlenosti a stability osvojeného. Jedná se však stále ještě pouze o učivo, nebo bychom měli spíše hovořit o osobní a lidské stabilitě vzdělaného?

### **3.2.1 Pedagogické a institucionální pojetí**

Průcha (2015) vzdělání definuje jako „jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“. Vzdělání se v této definici jeví jako získávání („osvojování“) něčeho, co bychom jinak neměli. Jedná se o mnohem více než předávání, zapamatování a vyvolání určité informace.

*Osvojování poznatků* je tak nesamozřejmý proces, že se na něm vydělují dva základní pedagogické postupy (deduktivní a induktivní), které mají přímou souvislost se způsobem uchování a pozdější aktivizací těchto poznatků žákem, ale také zdroj, odkud je žák získává. Deduktivní postup předkládá cizí poznatek ve víře v jeho přenositelnost. Výkladová metoda, v níž se tento postup odráží nejčistěji, je časově úsporná, avšak se zřejmým nebezpečím nepochopení, pamětního učení pouze pro školu a brzkého zapomenutí. Induktivní metoda proces obrací a snaží žákovi zprostředkovat zkušenost vedoucí k samostatnému získání kýženého poznatku. Takový poznatek je konečně vlastní a díky vlastní (někdy přímo manuální) zkušenosti také lépe zapamatovatelný a vybavitelný.



*Osvojování dovedností* je zároveň cílem vzdělávání, zároveň se stále znovu ukazuje jako funkční metoda většiny oborových didaktik. Stanislav Štěpáník, didaktik českého jazyka, hledá možnosti, jak do svého oboru zapojit co nejvíce zkušenostního poznání. Kritizuje svou oborovou didaktiku z vyučování o jazyce, i když už tříleté děti jsou schopny rozumět jazyku v celé jeho užívané šíři. Ze základny, která je takto k dispozici jako prekoncept, chce směřovat dále ke kultivaci jazykového povědomí a schopností. Proslulost získala tzv. Hejného metoda v matematice. Osvojená dovednost je také důležitá nejen pro vlastní sebevědomí, ale i pro zdárnou reprodukci společnosti.

*Osvojování postojů* považují za největší úkol učitelů, zejména učitelů výchovy k občanství a společenských věd. Hodnotová výuka nemá vlastní hodinovou dotaci, protože k postojům a hodnotám bychom (se) měli vychovávat nezávisle na předmětu, ale i mimo školní lavice, chodby a pozemek. Takto viděno v době relativizace hodnot, učitel vykonává misii na území kmene hovořícího stejným jazykem, chováním ale zcela odlišného.

Definice v sobě mimo nabývání znalosti nějaké látky tedy zahrnuje i rozmnožování vlastních potencialit a možností v oblasti dovedností a zvnitřňování předávaných hodnot, té části bohatství společnosti, která jí umožňuje pokračovat další generací. Průchova definice, používaná ve školské praxi, ale pojem vzdělání nevyčerpává, zato velice dobře dovoluje pochopit institucionalizované vzdělání.

Výchova k občanství vede k sebepoznání, začlenění se do společnosti a smíření se s ní (RVP ZV 2017, s. 51). Zadavatelem tohoto úkolu je společnost a přeneseně stát, který podle Kellera vyčerpává ve společnosti zdroje, které nedokáže obnovovat (Keller 2003, s. 64). Pokusy jednotlivců a skupin o alternativní přístup končí rezignací nebo návratem ještě beznadějnějšího stavu (Ibid., s. 53).

Má-li nést výchova k občanství nějaké plody, musí uvádět do skutečné, existující a místní společnosti, ne ukazovat iluzorní a ideální svět, kdy je třeba sysifovsky budovat od základního kamene někde v dáli (srov. Keller 2013, s. 53-54).

### **3.2.2 Duše vzdělaná a nevzdělaná**

Jak hluboko na nastíněné škále míří Platónův „... rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou“ (1996, s. 214)? V této poloze se neakcentuje vlastnictví vzdělání člověkem,

možná ani o jeho vlastnost - vzdělanost. Je to vzdělanost duše a v tradici na Platónův odkaz je výchova (můžeme snad dodat i vzdělání) péčí o duši. Snad nejde ani o vzdělanost duše, ale vzdělávání. Neukončený proces *epimélei* jako by se vztahoval k něčemu mimo nás, jako by duše nebyla úplně naše. Jakoby i vzdělání samo leželo někde mimo sféru užitečnosti a vlivu. I první člověk klopytající dlouhým tunelem ke světlu jeskyně s sebou nikoho nemá a jako paidagogos je toliko průvodcem duše.

Co znamená „být vzdělán“? Můžeme odpovědět podle toho, jak hluboko chceme dosáhnout: „Mít titul, dostudovat vysokou školu, mít všeobecný přehled, přiměřeně chápat svět atd.“ V dnešní době se do vzdělání zapojují i podnikatelské subjekty, jejichž cílem je především generovat zisk, a dokonce i vzdělávací instituce jsou tlačeny ekonomicky i organizačně k upravení výuky podle požadavku doby a poptávky.

Mezi dnešními pedagogy hraje stále větší roli otázka, nakolik mají ve škole směřovat k ukáznění dětí. Současný trend, tzv. pedocentrické pojetí, jakoby možnosti kázně odsouval na druhou kolej. Na kázeň před staršími, autoritami a vzdělavateli (i vzdělanými) je tradičně kladen velký důraz. Rady o kázni k nám přicházejí i z náboženských textů, například z biblických mudrosloví. V Janově evangeliu nacházíme obraz člověka, který v mládí vykazuje vlastní vůli („sám ses přepásával“), ale v pozdějším věku tomu tak už není („někdo jiný tě přepáše“) (Jan 21, 18). Není to nepodobné rozlišení Marie Montessori, podle níž je dětská a dospělá duše odlišná tím, jak vstřebává poznatky. A naposled Naděžda Pelcová, když srovnává filosofické a dětské tázání, nachází veliké podobnosti v otázkách. Odlišnost ale spočívá v určitém zdržení se nároku na odpověď, ve vydržení nutkavého tlaku odpověď získat nebo se jí zmocnit (Pelcová 2010, s. 14-15).

### **3.2.3 Vzdělanost a vzdělání očima kritiků**

K bohatství definic přispívají specifickým způsobem i jeho kritici. Kritika sice ve většině případů pouze negativně, ale přece jen směřuje k postihnutí zamýšleného stavu.

Rakouský vysokoškolský pedagog Paul Liessmann ve svých textech obhájí tradiční evropské pojetí vzdělanosti. V Teorii nevzdělanosti explikuje pojem „vědění“: Tím se „... jednotlivosti a pojmy stávají tehdy, když jsou vzájemně propojené podle logických a konzistentních kritérií natolik, že jsou ve smysluplném a přezkoumatelném vztahu“ (2008, s. 25). Liessmannova slova známe i od jiného autora, mnohem staršího, Jana Amose

Komenského. V Hodině duchů ukazuje Liessmann konkrétní příklady, jimiž nevdělanost ovládla vzdělávání. Zjednodušující výměr vzdělání: „vyznat se ve světě a v sobě samém“ (Liessmann 2015, s. 32) přece není žádná požadovaná revoluce, tento úkol platil v každé době. Stejně tak pojem kompetence zde je od nepaměti, nelze jich však nabýt nezávisle na obsahu, ba právě práce činí lidi kompetentními (Ibid., s. 45). Důležitou změnou je výměr kompetencí jako kvantifikovatelných a měřitelných kategorií, jimiž se úroveň vzdělání prokazuje. Nastupuje nevdělanost.

Tomáš Feřtek se snaží nalézt cestu pro vzdělání v měnící se době. Pro českou společnost ukazuje tři výchozí etapy, jimiž byla také dána podoba vzdělávání. Ve společnosti organizované tereziánskými reformami („společnost příkazu a poslušnosti“) byly elity selektovány přísným výběrem, za socialismu („společnost zdánlivé rovnosti“) se široce demokratizuje přístup ke vzdělání, ovšem za podmínek dělnického původu s čistkami mezi elitami. V „nepřehledné společnosti sítí“ chybí jednotný organizační systém, navíc chybí schopnost „... vyznat se v množství informačních nabídek různé kvality“ (Ibid. s. 13-15).

Výměr vzdělanosti se mění. Pokud ji přirovnáváme k prvorepublikovému automobilu, vzdělanost dneška je něco jiného než v minulých dobách (Ibid., s. 48). Zároveň se ale na stránkách nedozvíme, k jaké proměně došlo. Cestu si musí najít každý sám, výsledky jsou slibné; Feřtek zmiňuje internátní školu Summerhill, která zrušila třídy i vyučovací hodiny, pedagogiku Marie Montessori a jiné. Ptáme-li se, čím je vzdělání proměněno, odpovědí je pouze zpochybňování formálních zvyklostí („božské“ pozice učitele, dělení na ročníky, učebny i učebnice; Ibid., s. 57-58). Pozitivní výměr autor neuvádí, odkazuje na Komenského (Ibid., s. 21).

Zmíněné kritiky mají něco společného navzdory i přímo opačnému názoru. Feřtek stojí na straně společnosti, jež se vyvinula s technologiemi a snaží se obhájit i kvalitativní degradaci společenskou objednávkou (OECD; Feřtek 2015, s. 51). Liessmann naproti tomu s nelibostí sleduje přeměnu samostatného vzdělávání (obzvláště vysokého školství) na poplatné politice a ekonomii. Z obou textů je nutné do jisté míry abstrahovat, protože ani jeden se neobejde bez citového zkreslení. Podle mého názoru OECD, např. ve Feřtkem citované zprávě Education at Glance 2012, když předpovídá procento vysokoškolsky vzdělaných, nemůže předpovědět změnu vzdělávacího systému, která nastává také pro

dosažení vyššího procenta vysokoškoláků. Vysoké školy se tak mění přirozeně podle priorit státu, který je vposledku organizátorem školství. Podle Liessmanna změna společnosti neproběhla tak razantně, stále žijeme v industriálním světě, jen vysoké pece dýmají v rozvojových zemích (Liessmann 2008, s. 29) a pozastavuje se nad nesamostatností nových studentů doprovázených ještě v prvních ročnících vysokoškolského studia rodiči (Ibid. 2015, s. 65). Vysoké školy a university se mění ve fabriky nevzdělaných a vzdělání samo se stalo karikaturou sebe sama. Oba zmínění diskutující interpretují stejné problémy různě, vposledku jde však o vzdělání celého člověka, který přijme zodpovědnost za svěřený úkol, je samostatný v myšlení i výkonu. Idea vzdělání, jejímž obhájcem je Liessmann, obsahuje také ideu university, cestu k celku (srov. Hogenová 2011, s. 27), společnou cestu, společenství pedagoga a studenta. Experimentální přístupy v pedagogice se také z velké části snaží nalézt důraz na vztahovou stránku člověka. Pokud se ještě někde odehrává vzdělávání ve starořeckém smyslu slova scholé, zřejmě to není v dnešních školách. Otázky a motivy vyučování jsou vnější, určované státem a společností.

Kniha s tázacím titulem *Vzdělanostní společnost?* českého sociologa Jana Kellera ukazuje proměny společnosti v různých obdobích a v současnosti. Jednoduchý pohled na vzdělání neexistuje, jde spíše o směsici různých názorů, z nichž některé reagují na současnost, jiné můžeme nazvat idejemi, jiné jsou přežívajícím klišé. Dnešní vzdělání podle Kellera charakterizuje příměr k pojišťovně, kdy se lidé snaží mít se alespoň stejně dobře jako jejich rodiče. Doby, kdy se kolem vzdělání a vzdělanců vznášela aura posvátnosti nebo kdy bylo vzdělání spolehlivým nástrojem vzestupu po společenském žebříčku, jsou pryč. Ve společnosti i přes to přežívají neaktuální modely.

V Kellerově pojetí vzdělání jako chrámu seznáváme, že vzdělání bylo zprvu součástí misijního působení katolické církve, předávalo božské pravdy hodné úcty (vedle svých myšlenek cituje Keller ještě Dubeta, (Keller 2008, s. 27). Když skončil církevní monopol a vzdělání se zesvětlilo, jeho posvátná aura se udržuje dál. Vzdělání je privilegiem pro menšinu lidí, ono samo své nositele vyjímá z pracovního trhu a zaručuje jim doživotní zajištění.

Nácvik základních schopností, čtení a psaní je prezentováno jako prostředek ke snadnějšímu ovládnutí, a je tedy prosazováno jako všeobecné. Naopak úzká skupina, která sítí vzdělání projde výše, se má podílet na organizaci společnosti. Samotné vzdělání, spíše než aby mělo prakticistní hodnotu, slouží jako ukazatel loajálnosti k hodnotám státního zřízení.

Tuto skutečnost ilustruje autor na starověké Číně, kterou řídila intelektuální elita literátů. Jejich úroveň ukazovalo, kolik složili literárních zkoušek z filosofických, naučných a náboženských textů. Nemyslíme si však, že by šlo o čistě intelektuální činnost s nulovým opodstatněním. Čínština je i dnes vysoce složitý jazyk, a to prošla reformou v roce 1919. Co označujeme čínským jazykem, je celá sinotybetská jazyková rodina, ve své mluvené formě nesrozumitelná i uvnitř, ačkoli panují tendence nazývat jednotlivé jazyky dialekty. Jaká mohla být situace ve staré Číně? Jestli dnešní evropský sinolog zná více znaků než současný Číňan, jak muselo být pro univerzálně použitelného úředníka důležité vyznat se v co největším množství forem písma?

Co je ale vědění? Jaká je jeho povaha? Integruje společnost, nebo v ní pomáhá udržovat nerovnost? Je ale možné, že je špatně položena samotná otázka. V Nedomyšlené společnosti Jan Keller ukazuje, že fungování společnosti rovných je vykoupeno pevnou hierarchií, a tedy nerovností, uvnitř státních institucí (Keller 2003, s. 30). Není možné, aby všichni lidé byli stejní, to se ukazuje už na tělesné rovině. Podobně jsme utváření i emocionálně a intelektuálně. Společnost, ačkoli v technokratických představách člověka třídí, klasifikuje a objektivizuje, se ještě může dovolávat lidského intelektu (a vzdělání) jako jediného samostatně integrujícího principu společnosti.

„Jedinec se má přizpůsobovat požadavkům a tlakům a toto podvolení si vykládat jako akt svobody,“ píše dále Keller. Vědění možná osvobozovalo od trpného čekání na trh práce, máme však i jiné výklady, tohoto „osvobození“. Připomeňme například slavné podobenství o jeskyni. I zde je člověk proti vůli vláčen na světlo, aby již nepodléhal zdání. Má učitel v popisu vláčet žáka i proti jeho vůli od lichých obrazů někam výše?

Opět se vnučuje otázka, co je to vzdělání. Je to snad iniciační rituál, který jednou skončí, zkouškou, maturitou, absolutoriem? Nebo se jedná o životní postoj, celoživotní hledání pravdy a péči o duši? Tento druhý přístup se spíše hodí pro vzdělání – chrám.

Institucionalizovaná společnost zatím scholé změnila v „učení mučení“, které potřebuje vakace. Pokud se něco nezmění, z celoživotního učení se stane nekonečná honba za potvrzeními, diplomy a výkazy.

*Škola jako výtah* má v představách svých organizátorů pozvedat sociálně odsouzené mezi elitu. Nástup tohoto pojetí spatřuje Jan Keller v 50. a 60. letech, kdy se ve velkém tvořily veřejné instituce požadující vysokoškoláky. Ještě mezi válkami byla vysokoškolsky vzdělána pouze 2 % obyvatelstva.

I přesto se ukazovalo, že výtah není spolehlivý a slouží spíše k uchování daného rozdělení. Že rodiny z vyšších vrstev vybavují potomky něčím, co jim dovoluje lépe procházet sociální strukturou i přes horší školní výsledky. Pierre Bourdieu to nazývá kulturním kapitálem (Keller 2008, s. 50).

*Pojetí školy jako pojišťovny* pak má chránit absolventy před propadem do ještě nižších vrstev společnosti, než kde byli jejich rodiče. S každým pojetím se mění také požadavek na obsah. Vědění v chrámu člověka spíše pozvedá duchovně, pokud přichází praktická stránka vzdělání (a Keller je přesvědčen, že přichází), je sekundární. Výtah se zřejmě soustřeďuje na předávání těch aspektů a výchovu těch schopností, které studentům zůstaly doposud skryté za sociální bariérou. Pojišťovna má v tom případě pomoci připravit člověka na absenci neměnných pořádků. Můžeme si jenom přát, aby nás nečekaly změny jako obyvatele Eurasie, kdy během projevu řečník zamění spojence s nepřítelem, a obyvatele dál aplaudují (Ibid., s. 39).

V základním důrazu na smysl a cíl vzdělávání se kritikové současné situace shodnou. Vzdělání má být jasné, přezkoumatelné a utříděné, jak píše Liessmann. Má reagovat na otázky doby a hledat na ně odpovědi. V mnoha případech jsou tyto odpovědi bližší žákům než jejich učitelům, a žáci by měli dostat mnohem větší slovo, jak je tomu třeba v případech reformních školských snah (Feřtek 2015, s. 55-56).

### **3.2.4 Výchova vedle vzdělávání**

Oba pojmy jsme dosud používali záměnně, ve školské praxi jsou neoddělitelné (Průcha 2015, s. 17). Jan Sokol v článku o současném školství cituje Ondřeje Šteffla v trojím úkolu školy. Zatímco první dva úkoly, „pomáhat dětem budovat jejich osobnost“ a „vyvádět je ze

soukromí rodiny (...) do širší společnosti“ snad můžeme nazvat výchovou (v článku personalizace a socializace), vzdělání je pak obecně formulováno v bodě třetím: „vybavit je (děti – doplnil JV) dovednostmi, které budou jako dospělí lidé, jak občané, případně jako zaměstnanci potřebovat“ (Sokol 2011). Autor pokračuje tím, že s postupem školní výuky se pozornost přesouvá od prvního k poslednímu bodu.

Kázeň a sebeovládání jsou vždy v nějaké míře nutné předpoklady pro ovládnutí odpovídajících znalostí nebo osvojení nějaké dovednosti. Neposedné dítě může být velmi nebezpečné se šroubovákem, tím více s dlátem nebo vrtačkou. Některé znalosti nebo dovednosti nejsou dostupné bez delšího studia nebo soustavné badatelské činnosti. Kázeň je pak nutná nejen ve vazbě na sociální prostředí, ale také ve vztahu k oboru.

### **3.2.5 Médium jako problém vzdělávání**

Vzdělání patří mezi ty oblasti lidské činnosti, které podléhají zplošťování, ztrácejí svou špatně měřitelnou hloubku. Dále je vzdělání vázáno na kulturu a společnost, které se podílejí na stanovování vzdělávacích a výchovných cílů. V tomto kontextu se chci věnovat Patočkově aktualizaci platónské péče o duši, kterou představuje jako něco specificky evropského, zároveň jako evropské dědictví i negativní příklad chyb: „Není s to nás ta péče o duši, která je základním evropským dědictvím, ještě dneska oslovit?“ (Patočka 2001, s. 160) „Současná situace vznikla po vnější i vnitřní stránce ze zánik Evropy jakožto vládkyně světa. Pouze dokáže-li se poevropské lidstvo vyhnout chybám Evropy, bude mít možnost řešit své hroživé konflikty“ (Ibid., s. 36).

### **3.3 Vzorec člověka v technologické době**

*Techné*, způsob či metoda je v pedagogice vždy již nějak přítomna. S vydělením lidí odpovědných za vzdělávání vzniká specifická pedagogická *techné*, která se stává příkladem vzdělání vůbec: „Pojem vzdělání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“ (Průcha 2015, s. 17). Heidegger (2004) si všímá dvou poloh technologie, instrumentální a antropologické, přičemž zejména ta instrumentální se zdá jako „podivuhodně správné“ (Ibid. s. 7). V tomto textu dále

Heidegger vyvozuje pojem Gestell, neosobní nárok či příkaz technické povahy, který se výrazně projevuje v lidské společnosti.

Úkol vzdělávání se tak zdá jasný. Osvojit si aktuální techniky v míře, jakou potřebujeme pro svůj užitek a nenechat se ovlivnit nároky, které na nás skrze techniku dotírají. V tomto smyslu můžeme rozumět zadání mediální výchovy v obou jejích hlavních polohách - recepční i produkční (RVP ZV, s. 138): „... poučené, aktivní a nezávislé zapojení jedince do komunikace“.

Filosofie výchovy čerpá z myšlenek a života každého filosofa bez ohledu na to, zda se zabýval vzděláním v první řadě. Komenský se v první řadě prohlásil za kněze, ani Jan Patočka se necítil být vázán touto disciplínou, přestože velkou část života strávil nad texty s pedagogickou tematikou. Inspirace ale nese své ovoce, ať je to např. filosofie pro děti, metoda inspirovaná sokratovskými otázkami, neustálý zájem o dědictví Komenského či Patočky, jejichž doménou se výchova stala.

### **3.3.1 Odkud se bere potřeba vzdělání?**

Bertrand zdůrazňuje, že technologické teorie nemají za cíl formulovat smysl a cíl učení, ale odstranit praktické obtíže vzdělávacího procesu (Bertrand 1998, s. 91). Je tedy příznačné, že se nezabývají ani zdroji, na nichž vzdělání a vzdělanost stojí. Podle Finka je vzdělání existenciální strukturou... (in Pelcová 2001, s. 152), Heidegger by zřejmě tuto potřebu označil za metafyzickou. Využívá Descartova přirovnání filosofie ke stromu: „Celá filosofie je tedy jako strom, jehož kořeny jsou metafyzika, kmen fyzika a větve, jež z tohoto kmene vyrůstají, jsou všechny ostatní vědy“ (in Heidegger 2006, s. 7)

Ivan Havel, český kybernetik a filosof představuje tři způsoby poznávání. Vedle vlastního vnitřního prožitku, poznávání přírodovědného existuje ještě způsob třetí, a to umělé modelování (Havel 2004). Analogie procesu aplikace, při němž si žáci prakticky ověřují získané teoretické vědomosti, v posledních 60 letech přináší poznatky, které docházejí sluchu při organizování školního vyučování.

Informační systémy, i ty výzkumné s cílem simulovat činnost lidského mozku, jsou stále ještě vzdáleny jeho schopnostem. Lidi překonávají v přesnosti, rychlosti a kapacitě, naopak stále nedosahují takové míry inteligence. Podle Havla je to dáno tím, že „... výrazů



vztahujících se k mentálním stavům (jako např. myšlení, vnímání, porozumění, mínění, úmysl, vůle, snění, uvědomování si) je to navíc zkušenost bezprostředně vnitřní, intimní a intuitivní“ (Havel 2004). V běžné komunikaci porozumění není problematické, právě díky této zkušenosti. Autor dále pokračuje důrazem na prožívání spjaté se svým subjektem (Havel 2004).

### **3.3.2 Další pojetí média**

Dosud jsme sledovali, jak (technické) prostředky umožňují rozvíjet dané lidské možnosti. S jejich použitím dochází ke změně měřítka současného světa a výhoda zůstává na straně toho, kdo dříve adaptoval. Je-li médium znásobením, pak jde o znásobení na úkor něčeho. V západní společnosti (v českém školství zvláště) pokulhává reflexe médií v právních řádech a společnosti. V jistém významu jde o totéž jako McLuhanův příklad ocelové sekery, která rozrušila kmenový systém australských domorodců citovaný z Roberta Theobalda (McLuhan 2011, s. 37-38). Prokletí podřadné práce celkem nedávno zrušil vynález nákupního vozíku (Verstraete 2004, s. 22) při nakupování nebo water roller v případě dopravování vody do angolských domácností (Hippo Roller 2019; Mončeková 2019).

Nákupní vozík je vynálezem obchodníka, který využil otevřenou příležitost pro svůj obchodní obrat. Od té doby se plný vozík stal jedním ze symbolů konzumní společnosti. Je jednou z pomůcek, jimiž obchodníci odstraňují potíže nakupujícím, ale zároveň se pojišťují, že tito lidé neprojdou obchodem kvůli jedné nebo několika zlevněným produktům. Na dně velkokapacitního koše by se ztrácely. Takto rozumím McLuhanově teorému o gramatice média, již je třeba chápat a ovládat.

Prohloubením problematiky je médium u Hogenové (2011). Výrazně se v něm projevuje vůle k moci, média jsou prostředky k ovládnání a donucování ze strany Machthábrů (Ibid., s. 12), při tom ale nenabízejí telos, konečný cíl a smysl, u Hogenové eschaton. Jde jen o zvyšování vlastního účinku a jeho přesahování. Při tom nedochází k postupnému osvobození člověka, oč by mělo jít především, ale spíše k jeho přeměně na stroj, výrobní prostředek, bez otázek a vlastního života.

Popis toho, jak prostředky mění společnost a svět vyžaduje vyhledávat a pojmenovávat možné změny, je z mnoha důvodů důležité, nejčastěji to bývá nějaká forma bezpečnosti.

Mohou se stát předmětem dohad a nepodložených teorií, skutečný vliv je možno schválně zakrývat či odvádět od něj pozornost. Do informační přesycenosti dané malým odstupem se přilévá obsah zábavný a obsah cíleně dezinformační.

Jiným důsledkem McLuhanovy mediální teorie, s využitím jeho pojmu extenze, jsou člověk a společnost médiem rozšíření. Média se stávají dalšími smysly i pažemi člověka, nezávisle na prostorové vzdálenosti. Nejde pouze o moc a nadvládu, ale také o zodpovědnost, již na sebe bereme použitím zmíněného média stejně jako jsme odpovědni za své končetiny a slova. Budou se programátoři samořiditelných aut zodpovídat za nehody způsobené jejich vozidly? Budeme penalizovat internetový vyhledávač za úpravy algoritmu, po které konkrétní lidé přišli o své publikum?

### **3.4 Dílčí úvaha: Rozšíření pojmu média**

Pojetí média, kam dle McLuhana spadá i řeč, výrazně připomíná Descartovu dichotomii *res cogitans – res extensa*. Všechna média pak spadají mezi věci rozprostraněné, protože jsou měřitelné a uchopitelné. Zdá se, že mezi ně můžeme vřadit i řeč. Co je pak věci myslící a vnímající? Autor nepracuje s žádným pojetím duše, aby myšlení přidal mezi její kompetence, kam tedy posouvá myšlení? Do mozku, který je ale také fyzikální strukturou a který je možné zkoumat různými metodami? Není tedy i mozek médiem? A není třeba opět se ptát „co je člověk“?

Než se pokusím odpovědět, rád bych si všiml oblasti v uspořádání společnosti, která zůstává stranou McLuhanovy reflexe, ale s jeho pojmem plně souhlasí. Jsou to společenské instituce a instituty. Nemají sice hmotnou povahu, jsou ale vědecky uchopitelné a kvantifikovatelné díky aparátu sociologie. Splňují McLuhanovo vymezení média jako extenze člověka, jeho možností a působnosti. Příslušnost ke společenské struktuře i jejím institucím jsou přirozené povahy. V antické filosofii, z níž vychází i moderní demokracie, je dokonce součástí podstaty samotného člověka.

Například institut manželství je, podle Ottova slovníku naučného, „spojení muže a ženy odpovídající právu. Výměr tento předpokládá, že právní řád, ať duchovní, ať světský, upravil poměr mezi mužem a ženou, že z přirozeného lidského poměru životního stal se poměr právní“ (Ottův slovník naučný 1900, s. 795). Manželství tedy chápeme jako institut

přirozeného práva, extendovaný dalšími právními systémy. Dlouhodobě probíraná úprava ve prospěch zrovnoprávnění dalších svazků může také skončit jejich podřazením pod institut manželství. Litera zákona není závislá na tradici nebo stále ještě pochopitelné etymologii nebo společenském významu, tedy důvody k protestům proti změně registrovaného partnerství v manželství se míjejí ve svých argumentech, pokud se o ně opírají.

Možnost mediovat některé z funkcí společnosti již máme za sebou. Jan Keller je hodnotí kriticky. V *Posvícení bezdomovců* (2013), *Nedomyšlené společnosti* (2003) a většině dalších prací se obrací právě proti přebírání přirozeně vzniklých společenských institucí institucemi umělými. Rodiny i místní komunity byly zničeny, když je vyšší organizace připravily o většinu funkcí, které zajišťovaly svým členům. Navíc ale ukazuje, že návrat zpět do (tak vysněného) zlatého období zřejmě nemožný (Keller 2013, s. 52-53).

McLuhan při představení různé datové nasycenosti reflektuje zejména ve své době nová média, ve většině vizuální. Naplněnost média daty prezentuje jako vizuální. Pokud však vyjdeme z jeho slov, že chladná média vyžadují vyšší míru participace, a jsou tedy datově nenaplněná (jako příklad je uvedena karikatura), nalezneme velké množství nevizuálních médií. Příkladem budiž médium knihy, které za vizuální médium nepovažují. Sice vyžaduje zrak, musí ale proběhnout čtení a rozkódování jazyka. Ponecháme-li pro tentokrát stranou otázku typografie, která by McLuhana zajímala spíše, můžeme si všimnout, že lze i texty rozdělit na nasycené a nenasycené. Nasyceným textem je kniha vysvětlující a poučující, například encyklopedie nebo posvátný text, nenasyceným třeba příběh zvoucí čtenáře k prožívání. Pokud se čtenář nechá vtáhnout, nejspíše text prožije v představách doplněných autobiografickými rysy v místech, kde mu spisovatel ponechal místo. Schopnost vtahovat se cení, protože zvyšuje participaci vnímatele, tak důležitou u učebních textů. Proto v textech studijní povahy nacházíme otázky za textem. Některé čtenář dokáže zodpovědět bez nutnosti číst, jiné odpovědi bude hledat a někdy se i mezi stránkami vracet, jinde je vyzván vytvořit si názor. Nejdále dle mého názoru došel Průvodce začínajícího češtináře (Štěpáník 2016), když klade otázky před dotčeným textem, výklad rozvíjí později a při něm rozvíjí diskusi se čtenářem.

### 3.4.1 Žijeme ve společnosti médií?

Podle McLuhana mají média povahu nástrojů, které doplňují dispozice člověka, zmnožují jeho sílu i možnosti. Médii můžeme ale chápat i instituce a instituty utvářející lidskou společnost a umožňující společnosti se reprodukovat, s využitím prvků sociální kontroly.

V krajním případě tyto funkce hypertrofují do nástrojů nadvlády jedné lidské skupiny nad jinou za účelem podrobení a získání převahy, jak ukazuje Hogenová. Heidegger se svým fenoménem *Gestell* jde ještě dále, když ukazuje, že nárok podrobit a ovládat může přicházet z technicistní povahy tak chápaných médií.

Ve společnosti médií nežijeme, pokud situaci rozumíme pouze tak, že nám média dělají společnost. Ona ale dělají nás, jak ukazuje kognitivní lingvistika, resp. kognitivní věda. Naše chápání a uchopování světa se odráží nejen v jazyce, ale i v myšlení. Média mají vliv na naše vnímání snadnosti a složitosti, blízkosti a vzdálenosti, na vnímání důležitosti a bezpředmětnosti.

McLuhanův argumentační postup, v němž descartovsky rozlišuje médium od člověka, může ve svém důsledku znamenat právě položení jasné dělící čáry mezi *res cogitans* a *res extensa*, ale nejedná se o nesprávnou aplikaci zákona o vyloučení třetího? Jak ukazují kognitivní lingvisté, médium nelze oddělit od člověka, protože je jeho součástí, když mu spolustrukturuje jeho svět stejně jako jeho tělo. Toto vysvětlení by snad ještě šlo spojit s McLuhanovým, již okřídleným, výrokem „médium je zpráva“ právě kvůli transformaci významu a vzniku nových významových implikací, k nimž při mediování dochází. Ještě dále jde Spitzer, když v souladu se svým oborem upozorňuje, že „mozek je celé tělo“ (Spitzer 2014, s. 48).

Ve společnosti médií žijeme, pokud médiím přiznáme spoluúčast na nás samých. To, co začíná u přirozenosti, je dnes uměle extendováno za cenu přehlednosti a vysvětlitelnosti. Technologie a techniky nejsou jen v našich domácnostech, školách, firmách a veřejném prostoru, jsou i v nás, našem způsobu vidění a vysvětlování světa. A obráceně: Jsme to my, kdo prostřednictvím médií myslí, komunikuje a působí. V tomto pojetí jsou médii i tradice a kulturní vzorce chování, a tedy například i vyjednávání vlastního údělu na životě. Novum je jen veliká odkázanost technologii v užším slova smyslu.

### **3.5 Média ve vzdělávání nebo mediální výchova?**

Do tohoto bodu by podle mého názoru měla směřovat mediální výchova. K vědomí, co všechno na nás působí a bytostně nás ovlivňuje. Nabízejí se prostředky a nástroje k užívání, ty ale zároveň mění svět před našima očima a významy, jež dáváme jednotlivostem v něm. Tato změna se děje i přirozeně (řekli bychom: prostřednictvím přirozených médií) a za pomoci kulturních nástrojů, ve světě uměle vytvořených médií a institutů může snadno sklouznout ke konfúzi a rozostření kontur pojmů, počínaje od abstrakt.

Dalším cílem mediální výchovy je kultivace vědomí, kam až zasahujeme a kde jsou hranice našich skutků. A nejde pouze o rozlehlost prostorovou. V románu I. Asimova Konec Věčnosti (2002) sociální inženýrství kalkuluje dopady lidských činů i do budoucnosti a koriguje je. Je však představitelná morálka, která toto vše pojme? Nestane se člověk nešťastným uzlíčkem nervů drásaný skrupulemi? Jak se ale vyrovnat se samořiditelnými auty, jejichž chování je nutné nastavit, natrénovat předem? Mohou takoví lidé, pokud přijali odpovědnost za své výrobky, vůbec umřít?

Měli bychom si dát pozor na to, aby se pod pojmem mediální výchovy nerozumělo pouhé a samoúčelné nasazování nových médií do vzdělávání. Zájem a účel, které jsou v případě technických prostředků mnohovrstevnaté, se mohou ovlivňovat navzájem. Připomeňme si glosovanou neschopnost společnosti Facebook odfiltrovat fake news nebo Kellerem zmíněnou konzumaci reklam na americké střední škole výměnou za výpočetní techniku. Tak se v mnohém problematizuje pedagogický přístup definování cílů výuky. Je-li naším cílem vědomí mediality, můžeme začít nejen u BYOD (zařízením přineseným žáky), ale kultivací odpovědnosti a sebevědomí na základě základní manuální činnosti. Budeme si muset znovu poradit při hledání motivace tam, kde svou přítomností tajemně vypomáhala technika. Nevidím však lepší průpravu pro život ve stále větší prorostlosti se světem technologií a světem vůbec.

#### **3.5.1 Vztah k médiím: dialektika nebo epoché**

Z běžného diskurzu víme, že dokážeme média myslet dialekticky, kladně či záporně, jako partnera či překážku. Není ale tak rozhodnuto o výměru média již předem? Jaký postoj bychom měli zaujmout?

Partnerství s médii (1) přichází v úvahu ve chvíli, kdy je jasné, že společnost nemůže být nemedializovaná, prorostlá nabídkou zprostředkovacích technologií. Tuto zvýšenou závislost vrátit nelze, je možné se na ni pouze adaptovat. Mění se společnost tedy vyžaduje nové lidi, schopné reagovat pozitivně, tedy adaptovat se. Zrychlující se doba posledních desetiletí má svůj odraz i ve světě médií.

Kolikrát se změnila technologie v nějakém úzkém segmentu, například ukládání dat? Za 20. století to postupně byly děrné štítky, magnetické pásky a diskety, kompaktní disky, kde postupně došlo k násobnému zhuštění záznamu, a tak i celkové kapacity, přenosné počítačové disky, flashdisky, a konečně virtuální úložiště přístupná na dálku. Z tohoto výčtu třicetiletý autor práce aktivně využíval pět z nich. Mnohem starší lidé si pamatují ukládání na kotouče magnetických pásek, ti ještě starší ještě i děrné štítky. Už z tohoto příkladu můžeme vypožorovat zrychlující se trend.

Například: V roce 2001 vyšel webový prohlížeč Microsoft Internet Explorer 6. O 18 let později jej vydavatel, společnost Microsoft, začal označovat jako „řešení pro kompatibilitu“ místo „internetový prohlížeč“ kvůli neaktuálnímu zabezpečení na jedné straně, ale nutnosti firem jej stále užívat. Na tomto programu totiž řada firem provozuje na míru ušité nástavby. Aktualizovat by znamenalo objednat nový firemní zakázkový produkt, často inovovat fyzické vybavení a přeškolit zaměstnance. Toto může být jedním z příkladů celoživotního vzdělávání, protože jsou kolem nás stále nové technické aplikace, které vyžadují naši pozornost i případnou adaptaci. Vzdělání takto pojaté vyžaduje nejnovější technologie, protože i jeho obsah je časný.

Média jako překážku (2) vidíme v případě, že nám jejich vliv upírá některou z našich potřeb, nebo nás dokonce ohrožuje. Elementárním příkladem je střet generací, kdy je starší generace vybavena zkušenostmi, které ale nemůže v novém kontextu použít, a při tom není jasné, jestli ti nastupující takovou pomoc či podporu nepotřebují. Stále jsou aktuální úniky ze světa, jen se změnily (zmnožily) způsoby, jimiž k tomu dochází. WHO zařadila počítačověherní poruchu (gaming disorder) do části „poruchy způsobené návykovým chováním“ mezinárodní klasifikace poruch (WHO 2018). Jde-li o překážku, je možné se jí vyhnout? Jednotlivci i celé komunity odcházejí do ústraní, aby byli na dosah skutečnému, autentickému či zodpovědnému životu. Různé reakce zobrazuje např. dokument Zpátky

pod došky (Stropková 2005). Krátké trvání většiny takových komunit vysvětluje Keller tím, že je nečekaně obtížné nastavit znovu všechna původně přirozená pravidla fungování (Keller 2013, s. 53).

Je tedy možné myslet média a techniku jinak, nestranně či s odstupem? Odstup nemusí znamenat vzdálenost, ale překvapivě i přesnější a výstižnější poznání. Heidegger v přednášce Věc (Das Ding) hovoří právě o poznávání a upozorňuje na možný nedostatek odstupu, přestože byla odstraněna dálka (Heidegger 1993, s. 7). Ani samotný Heidegger není jednoznačný. Když Ebeling upozorňuje na nutnost nalézt hranici mezi jeho tak podnětnou filosofií a myšlenkami sympatizujícími s nacismem (Ebeling 1997, s. 10), všímá si i těch, kteří k němu zachovali odstup, a tak byli schopni nahlédnout problém přesněji.

Vždyť to je i nárok filosofie. Podle Pelcové je sice podobná dětským otázkám ve své jednoduchosti, na rozdíl od nich se ale vzdává nároku na okamžitou odpověď (Pelcová 2010, s. 14-15). Podobně se vyjadřují i jiní. Podle Hogenové je úkolem filosofie prodlévat u věci a v usebrání ji nechat vyvstávat. V tomto nároku je filosofie asketická, protože vyzývá k překonání vlastního soudu o věcech, k překonání vlastních předsudků. Nakolik se nám to podaří, možná stanoví někdo další, kdo tou myšlenkovou cestou půjde po nás.

Je tedy možné myslet média a techniku jinak, nebo jsme jimi tak prostoupeni, že je nejsme schopni odlišit od své osoby? Neumožňují reflexi, pokud se pokusíme uzávorkovat vztah běžného věcného používání? Čím jsou média v naší mysli, nebo mysli dítěte? Kde se bere nutnost „mít internet v mobilu“, „mít Facebook“ nebo jakékoli jiné technické zařízení? O přitažlivosti nových médií jsem psal výše. Můžeme tuto přitažlivost využít ve vzdělávání jako motivaci k učení, jak tomu občas bývá?

Otázku, co dělá médium médiem, můžeme rozvinout dvěma způsoby, aby vynikl rozdíl, o který nám jde: (1) Co nám mohou přinášet nebo brát? nebo (2) Jak jim můžeme rozumět? Ani odpovědi na otázku 1 nejsou nedůležité. Spadá tam politika a podpora rozvoje ICT, vybavení a způsob výuky dětí na školách, výuka práce s programy a mnohé další. Na výstražném modu je postaveno kritické čtení, rozeznávání pragmatických aspektů (mediální) komunikace či výchova k ověřování zdrojů.

Většinou nám ale jde o druhý způsob, také tato práce jej deklaruje, stejně jako jej deklaroval Heidegger v *Otázce techniky*: nestrannost souzení, které nechá vystoupit pravdu.

### 3.5.2 Formalismus ve vzdělání

Kritici forem upozorňují: „Tradice, podání, učení, jakmile ztratí svou funkci a zmrtví, může se stát přítěží člověku, a může mu dokonce škodit.“ Tradice uchovává významy minulosti pro přítomnost, většinou ale vyžaduje překlad pro současnost. Vždyť se o historii říká, že je projekcí současné politiky do minulosti. Potřebuje tedy výklad, v žádném případě není určena k aplikaci.

Hloubku akcentuje už židovsko-křesťanský kořen naší kultury, zároveň i její největší ohrožení. Prorocká tradice Starého zákona stále znovu poukazuje na vnějškové zachování Božího zákona, na lichost tehdejší vzdělanostní špičky. I Ježíš Kristus se dostává do křížku s elitou, když ji usvědčuje z pokrytectví. V tomto smyslu se velmi blíží sokratovské tradici vystižené obrazem komára bodajícího do zadku nádherného koně.

Mohli bychom říci, každá činnost vede k ustrnutí a formalismu? Biblické texty zdaleka nejsou jediným zdrojem této zkušenosti. I velká část současného vzdělání je založena na zautomatizování určitých postupů a mnohdy se „výcvik“ i nazývá. Výcvikem nabýváme určitých dovedností, a jestliže je správně nastavená míra jejich přezkoumání, vzdělání je ukončeno zkouškou a stvrzeno diplomem. Vždyť ještě před stoletím „cvičili“ i kandidáti učitelství a podobnou zkušenost připomíná i rčení: „Starého psa novým kouskům nenaučíš.“

Vysoce formalizováno je nejen strukturované vzdělávání, ale i celá společnost. S přehledem na to poukazuje Paul Liessmann (2008, s. 76-77), když kritizuje soudobou posedlost umístěním v žebříčcích. Žebříček naznačuje, že je možné pomocí jednoduché škály srovnat odlehlé jevy, například zastoupení vysokoškoláků v populaci. Mezi lety 1996 a 2016 vzrostl podle ČSÚ počet vysokoškoláků o 134 % (ČSÚ 2016). Neodborný tisk se pře, zda je toto číslo vysoké nebo nízké. Nápadné je, nakolik často dochází ke srovnávání s dalšími zeměmi, zejména OECD. Toto srovnávání procent se zdá být hlavním motivátorem v otevírání vysokého školství široké veřejnosti.



Jan Keller již na začátku knihy *Vzdělanostní společnost* (2008, s. 10) ukazuje, že korelace mezi počtem vysokoškoláků a ekonomickou prosperitou země není tak jednoduše prokazatelná z jejich zastoupení v populaci. Navíc se již méně mluví o zastoupení středoškoláků, přestože i to je bezesporu významná položka ve vzdělanostní struktuře. Město Plzeň stále žije jinde neznatelnou hrdostí na místní průmyslovou tradici (zejm. Škodových závodů). Čech Libor Bayer, architekt přestavby středobulharského města Stara Zagora a dalších měst, měl zřejmě „pouze“ střední školu (Brankov 2015, s. 68). Kde jsou Češi, hrdí na národní průmyslovou tradici, když na ně žebříčky nepamatují?

Odrasovým můstkem pro vysokou školu bývá označováno gymnázium. V současné době máme 3 různé druhy gymnázií, 4letá, 6letá a 8letá. Tento typ vzdělání založil Wilhelm von Humboldt a gymnázia měla zprostředkovávat klasické vzdělání. Podle studie Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělání na Pedagogické fakultě UK však první 4 roky osmiletého gymnaziálního studia od druhého stupně ZŠ náročnost předmětů neodlišuje, jako spíše sociální pozice studentů (ÚVRV 2017).

Formalismus souvisí se zvykem a jeho negativní konotace s přežitkem, aktuální nedostačivostí či vyprázdněností. Vybaveni základními dispozicemi, jsme vázáni k vlastní nedokonalosti, kterou je ale možno překonávat nebo pokorně přijmout (nábožensky řečeno obětovat). V rozvržení, kde jsou věci pouhými předměty, kde se tyto věci stávají naší součástí a kde sami sebe začínáme chápat předmětně, nezbývá mnoho prostoru pro překonávání, a vůbec žádné pochopení pro přijetí.

### **3.5.3 Staronové cesty vzdělání**

Můžeme říci, že vzdělanost (jako další oblasti lidského života) v každé době čelila úpadku. Dnes jí hrozí ekonomizace a industrializace a diktát trhu (Liessmann 2008, s. 9). Zdá se, že jsme ekonomicky a společensky tlačeni, že nemáme možnost se chovat jinak. Je dnes možné vzdělání - osvobození a vyvádění z pout (e-dukace), péče o rostlinu z jejího vlastního pramene (čes. význam vzdělání)? Paul Liessmann řadí k podmínkám vzdělání dostatek volného času (ibid, s. 10).

Podle Emanuela Finka „výchova je existenciální strukturou naší existence“ (Pelcová 2001, s. 152), formuluje Fink první pozitivní definici výchovy. Výchova je v tomto pojetí jednou z našich základních charakteristik a prostupuje každou vteřinu našeho celého života.

Všechna naše rozhodnutí (i rozhodnutí nekonat), činy (i nečinnost), co jsme četli (a co nám zůstalo ležet v knihovně neotevřené), koho jsme poslouchali (a koho jen slyšeli) a mnohé další, je naší výchovou. Bohatstvím lidské kultury je vědomí této odkázanosti a snaha využít ji co nejlépe.

Výchova je tím, čím se přibližujeme hotovosti zvířat a dokonalosti boha. Můžeme namítnout, že zvířata se také učí, mláďata od dospělých, dospělí ze svých chyb, jak potvrzují dobří pozorovatelé. A křesťanský bůh také není dokonalý. V křesťanském pojetí na sebe bere lidskou přirozenost, vyvíjí se jeho sebepojetí, jak evangelia čte např. Funda (2007). Zřejmě je to zjednodušující. Zřejmě výchova a trénink nejsou to samé. Zřejmě se dospělé zvíře dál nevychová. Zřejmě boží věčná a neměnná láska ukázala lidem, že nejistý zítřek a strach o život výchovu nekončí. Zřejmě je to čtoucí lidská mysl, která do obrazů zvířat i bohů vkládá své projekce.

Ani člověk nemůže s jednoduše pojatou definicí souhlasit. Výchově se přece vzpírá již po několika letech, které má základní školství k tomu, aby mu předalo poučky a pravidla, proti nimž si v pozdějším věku často vypěstuje silný odpor. Na místě je však ptát se, odkud se bere tento odpor? Jestliže dítě vše dostává od rodičů, v pozdějším věku se v něm samotném začíná svářet tendence po pohodlí opečovávaného potomka a touha po samostatnosti. Co bylo dříve ukojeno automaticky, musí najít nový zdroj, v sobě samém. A jde to ještě dál. Potřeba se vyvíjí k péči o budoucí generaci a úctě k ní.

Pokud cílená výchova a vychovávající péče absentuje, „schopnost být formován je vydána hře náhody a svévole,“ píše Fink (ibid). V době dnešní nehledáme obsahy. Obsahy si vyhledávají nás. Věci denní potřeby bývají uzpůsobovány ke zvyšování frustrace (potřeb, pocitu chybění). Některé cíleně „vychovávají“ konzumenty své značky. Celkově žijeme na smetišti informací a nejrůznějších vlivů. Informační technologie spojují lidi do sociálních bublin.

Možná, že není zapotřebí uvažovat nad výběrem vzdělávacího obsahu. Ten je všude kolem nás. My bychom jej měli směřovat k poučení. Nebo jsme schopni vymýtit prázdné místo a do něj vložit obsahy nové? Anebo se má naše vzdělání ubírat po zcela jiných cestách?

### 3.6 Závěr části

Tato část si kladla za úkol zjistit, jaký je vztah technologií a vzdělávání. Výsledky části předchozí byly spíše negativní, protože ukázaly, jakým způsobem je společnost technologiemi prostoupena, měněna a – s nadsázkou – i kontrolována.

Vzdělávání je spjato s výchovou a výchova s pojetím člověka, které se neustále proměňuje. Technologické přístupy ve vzdělávání kýžená vodítka neposkytují, protože se soustředí na provádění a zprostředkování předpokládaných úkonů vzdělávání. *Století dítěte*, dříve pojednané výsledky kognitivní lingvistiky nebo konstruktivistické postupy v pedagogice objevují iracionální, zato však velmi osobní, základ pro vzdělávání. Je jím jedinečnost a neopakovatelnost každého života, v němž i chyby a nedostatky mají své místo. Zároveň je každý neopakovatelný člověk členem společnosti; vstupuje do vztahů a působí v nich.

V pojmu vzdělání a vzdělanosti dochází k rozštěpu mezi pojetím ideálním a institucionálním. První pojetí není nikdy hotové ve smyslu jedné určité ideje, ale snaží se co nejlépe využít čas, který člověk žije v otevřenosti světu. Média a prostředky, přestože byla součástí vzdělávání od jeho počátku, v současnosti orientují člověka k sebepochopení jako bytosti vyrábějící a přetvářející a toto pochopení akcentuje všeobecné rozšíření techniky ve světě.

To, co jsem zkoumal pod pojmem *médium*, je něco, co patří k lidské zkušenosti od počátku. Vedle účelovosti je to jeho neviditelnost a prostřednictví, jímž vstupují do nových kontextů komunikace. Neviditelnost média ohrožuje pravdivé poznání tím, že působí na to, co se sděluje, zatímco prostřednictví je velká příležitost znásobit a rozšířit svou osobnost. Právě díky novým pohledům na člověka a média je tedy možné vytěžit nový význam právě pro sebepochopení a vzdělání.

## **4 Je médium zachránce nebo nepřítel vzdělání?**

Východiskem této práce je hypotéza, že k médiím ve vzdělávání můžeme přistoupit ze dvou názorových stran, a tím rozhodnout budoucí spor ještě před vznikem. Máme za sebou dvě hlavní části, v nichž jsem se zabýval dvěma základními komponentami této otázky, informační společností, do jejíž struktury a funkcí vstoupila média ve své mnohotvárnosti, a tím ji zároveň přetvářejí; a vzdělávání v jeho opakovaném nároku na neměnnost, přenositelnost, a zároveň aktuálnost a schopnost oslovit v každé době. Média a medialita nově úkolují vzdělávání, a to nejen v nutnosti pochopit její nastavený účel techniky a ovládnout ji k používání, a nejen v nutnosti číst nevyslovené příkazy, které nám média ukládají.

Médium ve vzdělávání je mnohvrstevnatý pojem už tím, že nespecifikuje, jaký je základní vztah jeho složek. Médium chápeme jako obsah vzdělávání (třeba vedeme-li žáky ke kritickému čtení), jeho prostředek (při produkční činnosti) či facilitátora (učitelské pomůcky nebo třeba i prostředky organizace vzdělávání). Je také možné nahlédnout ve významu, že samo vzdělání je médiem společnosti a že se společnost skrze vzdělávání rozvíjí, adaptuje na nové podmínky a regeneruje.

Zužme pro tuto shrnující kapitolu média na tzv. nová média, prostředky vzájemné interakce. Nejde nám tedy o prostředky jednosměrné, jako jsou média tradiční, ani všeobecně rozšiřující ve smyslu McLuhana, Heideggera nebo Hogenové.

### **4.1 Kladné stránky média ve vzdělávání**

Média jsou jednoznačným přínosem pro vzdělávání, jestliže je jejich zapojení do výuky spojeno s možností reflexe. Reflexe umožňuje uvědomit si možnosti a meze jednotlivých prostředků, které se lehce mohou stát možnostmi a mezemi jejich uživatelů. Takové zpytování by mělo také odhalit nás, samotné ve vztahu k těmto médiím, v naší různosti a schopnosti odolat nároku média na vlastní způsob nakládání s ním. Nárok již vtištěný vůlí jeho autora, zájmem jiného jeho uživatele, nebo dokonce samotné mediality na změnu měřítka, která spolu s médiem přichází. V této poloze nám mohou být přínosná média, ať jsou v jakémkoli vztahu k nám.

Informační technologie nabízejí spojení s kýmkoli po celém světě (stále ještě s možnými obtížemi či omezením). Jejich prostřednictvím dochází ke spojování i zcela odlehlých míst, nesrovnatelných situací. Skýtají možnost sblížení a vzájemného obohacení v omezené míře. Právě vědomí této omezenosti, nedostatečnosti média, může stát na počátku blízkosti v odosobněné a často anonymní i nepřátelské sféře.

Myšlenku média jako extenze můžeme pochopit jako příležitost k extenzi osobnosti. Vedle zmnožení vlastní moci (nebo jejího otevření v nové oblasti) je to také příležitost k působení v těchto nových oblastech a souvislostech. Médium tedy rozšiřuje hranice naší osobnosti, ale zároveň i hranice naší zodpovědnosti. Dozajista budeme postaveni i před problémem, zda nebo nakolik je náš zásah vhodný v situaci, jíž těžko porozumíme. Vedle těchto nových rukou, které protahují naše těla, potřebujeme i nové výběžky nervové soustavy, abychom mohli za své činy postupně přebírat odpovědnost.

Elektronická média jsou, a ve světle posledních desetiletí nejen na poli matematiky a přírodních věd, možným prostředkem poznání, jak je představuje Ivan Havel. Zmnožují tak metody, jimiž si ověřujeme správnost úsudků, platnost hypotéz nebo naopak jejich limity. Modely je možné ověřovat, zkoumat a testovat ještě před jejich vydáním do oběhu. Je ale nutné mít na paměti možnou nedokonalost testovacího prostředí, jež je samo médiem, znát jeho určující vlastnosti.

V uvedených bodech se materializuje holistický důraz na přístup ke světu, pocit sounáležitosti se světem a každou jeho částí, vtaženost do jeho procesů, ale i jeho prožívání sebe sama. Bude jen dobře, pokud díky technice a médiím budeme schopni toto chápání nalézat a prohlubovat.

## **4.2 Negativní stránky**

Technicita a systémovost nikdy zcela neodpovídají skutečnosti. V podobném smyslu jako zákony jsou produkty včerejška, a tak neodpovídají dnešním potřebám. Jako Keller ukazuje prvky starších významů vzdělávání, jejich současné překrývání a zdroj pro konfúzi ani média nejsou schopna předat pravdivou zprávu o realitě. S rychlostí světla neztrácí ani Herakleitova zmínka o jedinečnosti situace na přirovnání k říčnímu proudu, zde propast mezi medializovaným a bezprostředně vnímaným obrazem není jeden a ten samý. Jsou pro

to mnohé důvody. Médium samo představuje jistý výběr a omezení přenášené zprávy, jež je jím kódována. Rozdílné reakce a preferenci média sledujeme u malých dětí spokojeně si hrajících s dotykovou obrazovkou (jejich stimuly vyvolávají nějaké reakce), než by se vystavily práci pochopit svět kolem nich a jeho mnohvrstevnaté zákonitosti. Výsledkem je uzavírání se skutečnému kontaktu a zprostředkovaná komunikace i tehdy, kdy to není nutné. Média se ve své stejnosti dále rozšiřují a pestrý svět (a pestrost je jako rozložení ekonomických rizik zárukou jeho přežití) se pro člověka stává jednotvárným a plochým. Neviditelnou se stává obrovská spousta energie vynaložená na dosažení zmíněného stavu, stejně jako je rovnost občanů před úřadem podmíněna pevnou a předem určenou nerovností uvnitř instituce.

Média nelze ve vzdělávání použít, nebudeme reflektovat mnohost zájmů, které se na jejich vzniku a chodu podílejí, zejména ve společnosti podléhající zákonům trhu. Média jsou dostupná pouze za předpokladu, že je to výnosné a že v minimálním případě za to jejich majitel, provozovatel získává. Zisk nemusí být pouze ekonomický, hodnotu mají také data, v poslední době zejména osobní údaje, které mohou být v milionech tabulkových řádků analyzované a využité třeba i pro neosobní kontrolu společnosti. Zájem rozrušit víru v poznání a pravdu a nahradit ji vlastními měřítky se staví proti svobodnému světu vědomostí a informací (jak si někteří představují internet). Pro dostupnost internetu dnes dělají více společnosti na internetu podnikající, než hlasy dobrovolných autorů dostupného obsahu. Jestli není internet zcela uzavřenou a kontrolovanou sítí, mohou za to zájmy jednotlivce být sledován a obdivován, obsahové farmy chrlící vlnadné příspěvky k nalákání čtenářů na reklamy nebo totalitní či marketingové agentury záměrně rozšiřující dezinformace.

A jsou to nejen lidské zájmy. Technika samotná, čím více proniká do našich životů, určuje jejich obsah i nás samotné. Jejím nárokem je prosadit se jako struktura našeho vnímání a myšlení, určit důležité a nedůležité, než to sami dokážeme zjistit, formulovat nebo přijmout. Nárokuje si náš čas a naši pozornost, a tak se mění náš jazyk, a tedy i náš svět. Může tak z něho zmizet to, co technika ještě neovládla nebo ovládnout nemůže, smysl a blízkost, které nahrazuje.

Nárok technologie promlouvá, i když je v otázce řešitelnost bytostných otázek a činí je nezajímavými, neřešitelnými (tedy nedůležitými) nebo zdánlivě řešitelnými teď a tady místo prodlévání v otázce.

## **Závěr**

Současnost naší společnosti je zásadně formována médii, ale i naším přístupem k nim. Tato práce měla nalézt správný vztah mezi médii a vzděláváním – tou stále nejasnou příležitostí, kterou každá doba vysvětluje trochu jinak. Směřoval jsem ke srovnání kladných a záporných vlivů médií na vzdělávání.

Informační společnost, nebo současná společnost prostoupená médii, chápe tato média jako prostředky k dosahování cílů. Médium je ale zároveň víc. Je to prostředek našeho vztahování se ke světu, nejen jeho přizpůsobování, manipulace, a tedy se stává součástí nás, našich životů, těl, smyslů. Může se ale také stát nástrojem a prostředkem jiného zájmu, dokonce i těžko zjištělného nároku na zvěcnění našeho myšlení a vědění na úkor lidské otevřenosti pro vztah. Odtud potom vyrůstají nároky na nové vzdělávání i jejich pozitiva a negativa.

Jsem si vědom, že téma této práce je mnohem širší, než může unést rozsah diplomové práce. Pojem informační společnosti není vědecky zakotvený, a může tak postrádat základnu v sociologickém diskurzu nebo jiném vědeckém diskurzu. Tato práce upozornila na Bertrandovu poznámku, v níž právě vzdělávací teorie založené na technologiích mají slabé místo právě v nedostatečné odpovědi po smyslu a významu takového vzdělávání. Práce ale tento nedostatek pouze konstatuje, ale víc se jím nezabývá.

Vycházející od kritiky předem rozhodnutého souzení, postavil jsem otázku na hledání kladných a záporných vlastností spojení technologií a vzdělávání. Záměr postupovat v této otevřenosti má ale také svá úskalí. Výčet pozitiv a negativ předpokládá srovnávání, vážení a vyvažování jednotlivých stránek. Nejde ale tu opět o manipulaci, která už dopředu rozhodne, jakou odpověď otázka dostane?

Dvoupolnost odpovědi je ale také přínosem. Umožňuje reflektovat situaci ve vzdělávání, nárok učit o médiích a zároveň nemožnost se jim při výuce vyhnout. Ukázalo se, že dělicí čára mezi pozitivy a negativy nerozděluje zároveň mediální výchovu a téma nasazení médií ve vzdělávání.

Zjištěné rozdělení jsem se pokusil vyjádřit také na příkladu dvou aplikací konkrétního internetového média.



## Literatura

ASIMOV, Isaac, c2012. *Já, robot*. Praha: Triton. Trifid (Triton). ISBN 978-80-7387-491-9.

AUDI, Robert, ed., AUDI, Paul, ed. 2015. *The Cambridge dictionary of philosophy*. Third edition. New York, NY: Cambridge University Press. xliv, 1161 stran. ISBN 978-1-107-64379-6.

BALADA, Jan a kol., 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.

BALADA, Jan, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [3. revize]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Dostupné také z: [www.msmt.cz/file/43792/](http://www.msmt.cz/file/43792/)

BELL, Daniel, 1976. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Harmondsworth: Penguin Books.

BERTRAND, Yves, 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha. Studium (Portál). ISBN 80-717-8216-5.

BRANKOV, Nikolay, 2015. Život a dílo Libora Bayera, jednoho z českých průkopníků moderního urbanismu v Bulharsku. In: Pavel Holubec, ed. *Člověk, stavba a územní plánování 8*. ČVUT v Praze, Fakulta stavební pp. 65-82. ISBN 978-80-01-05655-4. ISSN 2336-7695.

BRDIČKA, Bořivoj, 2018. Paradox mediální výchovy podle Danah Boyd. *Učitel'ský spomocník* [online]. [Praha], 07. 05. 2019, [nestránkováno] [cit. 2019-03-29]. Dostupné z: [spomocnik.rvp.cz/clanek/21734/PARADOX-MEDIALNI-VYCHOVY-PODLE-DANAH-BOYD.html](http://spomocnik.rvp.cz/clanek/21734/PARADOX-MEDIALNI-VYCHOVY-PODLE-DANAH-BOYD.html)

BRDIČKA, Bořivoj, 2019. Tramvajové dilema a infromatické myšlení. *Učitel'ský spomocník* [online]. [Praha]: RVP.cz, [nevedeno]([nevedeno]), [nestránkováno] [cit. 2019-07-04]. Dostupné z: [clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22042/TRAMVAJOVE-DILEMA-A-INFORMATICKE-MYSLENI.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22042/TRAMVAJOVE-DILEMA-A-INFORMATICKE-MYSLENI.html)

BURCH, Sally, [neuvedeno]. The Information Society / the Knowledge Society. *Vecam* [online]. [neuvedeno]: Vecam [cit. 2019-07-04]. Dostupné z: [vecam.org/archives/article517.html](http://vecam.org/archives/article517.html)

CIPRO, Miroslav, 1996. *Společnost a výchova: soubor statí*. Praha: vl. n.

ČÍŽEK, Jakub, c2019a. Umělá inteligence Googlu začala „snít“. *Živě* [online]. [Praha]: CZECH NEWS CENTER, 18. června 2015 [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: [www.zive.cz/clanky/umela-inteligence-googlu-zacala-snit/sc-3-a-178725/default.aspx](http://www.zive.cz/clanky/umela-inteligence-googlu-zacala-snit/sc-3-a-178725/default.aspx)

ČÍŽEK, Jakub, c2019b. Umělá inteligence je sice v plenkách, už teď ale přestáváme rozumět, jak vlastně funguje. To je problém. *Živě* [online]. [Praha]: CZECH NEWS CENTER, 24. dubna. 2017, [nestránkováno] [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: [www.zive.cz/clanky/umela-inteligence-je-sice-v-plenkach-uz-ted-ale-prestavame-rozumet-jak-vlastne-funguje-to-je-problem/sc-3-a-187314/default.aspx](http://www.zive.cz/clanky/umela-inteligence-je-sice-v-plenkach-uz-ted-ale-prestavame-rozumet-jak-vlastne-funguje-to-je-problem/sc-3-a-187314/default.aspx)

ECO, Umberto, 2006. *Skeptikové a těšitelé*. Překlad Zdeněk Frýbort. Praha: Argo, 367 s. ISBN 80-720-3706-4.

ERBEN, Lukáš, 2014. Příchod hackerů: na počátku byla Ada. *Root.cz* [online]. [Praha]: Internet Info, 2014, [nestránkováno] [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: [www.root.cz/clanky/prichod-hackeru-na-pocatku-byla-ada/](http://www.root.cz/clanky/prichod-hackeru-na-pocatku-byla-ada/)

FERTEK, Tomáš, 2015. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4.

FOOT, Philippa, 1967. The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect. *PhilPapers*. Ontario, [neuvedeno]([neuvedeno]), 1-5. Dostupné z [philpapers.org/archive/FOOTPO-2.pdf](http://philpapers.org/archive/FOOTPO-2.pdf)

GREGORY, Christina, 2019. Internet Addiction Disorder. *Psycom* [online]. [neuvedeno] ([neuvedeno]), [nestránkováno] [cit. 2019-07-04]. Dostupné z: [www.psycom.net/iadcriteria.html](http://www.psycom.net/iadcriteria.html)

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVEL, Ivan, 2004. Přirozené a umělé myšlení jako filosofický problém. *Glosy* [online]. Praha: Glosy.info, 3. prosince 2004 [cit. 2019-04-09].

HAVEL, Ivan M, 2011. *Hlavou zed' 2011: úvahy nad civilizací a její budoucností*. Editor Aleš Palán. Praha: Dybbuk, 238 s. ISBN 978-80-7438-055-6.

Dostupné z: [glosy.info/texty/prirozene-a-umele-mysleni-jako-filosoficky-problem/](http://glosy.info/texty/prirozene-a-umele-mysleni-jako-filosoficky-problem/)

HAYES, Adam, ed., 2019. Dotcom Bubble. *Investopedia* [online]. New York: Dotdash, Apr 25, 2019 [cit. 2019-04-26]. Dostupné z: [www.investopedia.com/terms/d/dotcom-bubble.asp](http://www.investopedia.com/terms/d/dotcom-bubble.asp)

HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. Oikúmené (ISE).

HEIDEGGER, Martin, 2006. *Co je metafyzika?: německo-česky*. 2., opr. vyd. Přeložil Ivan CHVATÍK. Praha: OIKOYMENH. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-167-6.

HOGENOVÁ, Anna, 2005. *K filosofii výkonu*. Praha: Eurolex Bohemia, 575 s. ISBN 80-868-6135-X.

HOGENOVÁ, Anna a Jana KUKLOVÁ, 2010. *Fenomenologie - řeč - média*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-436-5.

HOGENOVÁ, Anna a Jana KUKLOVÁ, 2011. *Médium - pohyb - skutečnost*. Praha: Kreece. ISBN 978-80-902125-8-9.

KTD: *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online databáze]. Praha: Národní knihovna České republiky, 2003- [cit. 2019-06-05].

Dostupné z: [aleph.nkp.cz/cze/ktd](http://aleph.nkp.cz/cze/ktd).

KELLER, Jan, 2003. *Nedomyšlená společnost*. Vyd. 4. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-091-0.

KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.

- KELLER, Jan, 2013. *Posvícení bezdomovců: úvod do sociologie domova*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-155-8.
- KILIÁN, Karel, 2019. USA zvažují zákaz šifrované komunikace. Usnadnilo by to vyšetřování zločinů, ale rozmetalo ochranu soukromí. *Živě* [online]. [Praha]: CZECH NEWS CENTER, 2. července 2019, **[neuvedeno]**([neuvedeno]), [nestránkováno] [cit. 2019-07-08].  
Dostupné z: [www.zive.cz/clanky/usa-zvazuji-zakaz-sifrovane-komunikace-usnadnilo-by-to-vysetrovani-zlocinu-ale-rozmetalo-ochranu-soukromi/sc-3-a-199187/default.aspx](http://www.zive.cz/clanky/usa-zvazuji-zakaz-sifrovane-komunikace-usnadnilo-by-to-vysetrovani-zlocinu-ale-rozmetalo-ochranu-soukromi/sc-3-a-199187/default.aspx)
- LYOTARD, Jean-François, 1993. *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem : Postmoderní situace*. Praha: Filozofický ústav AV ČR. Základní filosofické texty. ISBN 80-7007-047-1.
- LELOVIČOVÁ, Pavla, [2001]. Sociálně vyloučená lokalita. *Varianty* [online]. [Praha]: Člověk v tísní [cit. 2019-07-04]. Dostupné z: [www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/87-socialne-vyloucena-lokalita](http://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/87-socialne-vyloucena-lokalita)
- LIESSMANN, Konrad Paul, 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LYOTARD, Jean-François, 1993. *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem : Postmoderní situace*. Praha: Filozofický ústav AV ČR. Základní filosofické texty. ISBN 80-7007-047-1.
- MACHYTKOVÁ, Marie, 2018. Šéf Vokswagenu se omluvil za testy na opicích a lidech. Zkoušeli na nich účinky emisí. *IROZHlas* [online]. 20. ledna 2018, [nestránkováno] [cit. 2019-03-29]. Dostupné z: [www.irozhlas.cz/zpravy-svet/vokswagen-emise-testy-na-lidech-omluva\\_1801301252\\_ako](http://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/vokswagen-emise-testy-na-lidech-omluva_1801301252_ako)
- MONČEKOVÁ, Martina, 2019. *Pracovní listy pro střední školy* [Pracovní listy vzdělávacího projektu Dnes jím jako Angolan]. [Praha]: Sadba, 13 s. Dostupné také z: [www.dnesjimjako.cz/2019-angola/materialy/](http://www.dnesjimjako.cz/2019-angola/materialy/)
- MŠMT, 2014. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [elektronický dokument]. [Praha]: MŠMT [cit. 8. 7. 2019]. 49 stran. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/34429\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/34429_1_1/)

- Ottův slovník naučný. Ilustrovaná encykloædie obecných vědomostí*, 1900. Šestnáctý díl. Lih - Media. Praha: J. Otto, 1058 s.
- OUTRATA, Jan, c2019. Jádro 12/2005. *LinuxEXPRES: opravdový linuxový magazín* [online]. [Brno]: CCB, 2006 [cit. 2019-04-03].  
Dostupné z: [www.linuxexpres.cz/aktuality/jadro-12-2005](http://www.linuxexpres.cz/aktuality/jadro-12-2005)
- PATOČKA, Jan a Jiří POLÍVKA, 1995. *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. Oikúmené. ISBN 80-85241-90-0.
- PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK, 1999. *Péče o duši*. Druhý díl. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-860-0591-7.
- PATOČKA, Jan, KOUBA, Pavel a Ivan CHVATÍK, ed., 2002. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. Třetí díl. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-729-8054-8.
- PELCOVÁ, Naděžda, 2010. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PETŘÍČEK, Miroslav, 2018. *Co je nového ve filozofii*. Praha: Nová beseda. Co je nového. ISBN 978-80-906751-8-6.
- PLATÓN, 1994. *Euthyfrón ; Obrana Sókrata ; Kritón*. 3. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. Oikúmené. ISBN 80-852-4137-4.
- PLATÓN, 1996. *Ústava*. 2. vyd. Praha: Oikoymenh. Oikúmené. ISBN 80-860-0528-3.
- PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- STROPKOVÁ, Jitka, 2005. *Zpátky pod došky* [audiovizuální dokument]. Česká televize [online]. 57 minut. [Praha]: ČT, 2005 [cit. 2019-06-26]. Dostupné z: [www.ceskatelevize.cz/porady/1175876880-zpatky-pod-dosky/20454215591](http://www.ceskatelevize.cz/porady/1175876880-zpatky-pod-dosky/20454215591)
- SUDA, Zdeněk, [2017]. Společnost postindustriální. *Sociologická encyklopedie* [online]. [Praha]: Sociologický ústav AV ČR, [editováno 7. 3. 2018] [cit. 2019-06-26].  
Dostupné z: [encyklopedie.soc.cas.cz/w/Společnost\\_postindustriální](http://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Společnost_postindustriální)

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ, 2016. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-949-0.

TRONNER, Pavel, 2019. Vannevar Bush: Ten, kdo viděl budoucnost počítačů. *Živě* [online]. [Praha], 28. června 2019, [neuvedeno]([neuvedeno]), [nestránkováno] [cit. 2019-07-01]. Dostupné z: [www.zive.cz/clanky/vannevar-bush-ten-kdo-videl-budoucnost-pocitacu/sc-3-a-177221/default.aspx](http://www.zive.cz/clanky/vannevar-bush-ten-kdo-videl-budoucnost-pocitacu/sc-3-a-177221/default.aspx)

VERSTRAETE, Larry, 2004. *Náhodné objevy*. Praha: Albatros. Halóó, jak to je. ISBN 80-000-1275-8.

VLÁDA ČR. Státní informační politika - Cesta k informační společnosti, Vláda České republiky [online]. [Praha]: Vláda ČR, [31. 5. 1999] [cit. 2019-03-22].

Dostupné z: [www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/statni-informacni-politika---cesta-k-informacni-spolecnosti---dokument-2089/](http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/statni-informacni-politika---cesta-k-informacni-spolecnosti---dokument-2089/)

WIKIPEDIE, c2018: Internetová horečka [online]. [cit. 1. 07. 2019]. Dostupný z WWW: [cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Internetová\\_horečka&oldid=16108961](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Internetová_horečka&oldid=16108961)

WIKIPEDIA, 2001. Dot-com bubble. Wikipedia [online]. 1 July 2019, [neuvedeno] ([neuvedeno]), [nestránkováno] [cit. 2019-07-01].

Dostupné z: [en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dot-com\\_bubble&oldid=904261424](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dot-com_bubble&oldid=904261424)

ZLATUŠKA, Z., 1998. Informační společnost. *Zpravodaj ÚVT MU* [online]. [cit. 3. 5. 2019]. Dostupné z: [webserver.ics.muni.cz/bulletin/articles/122.html](http://webserver.ics.muni.cz/bulletin/articles/122.html)

ŽALOUDEK, Karel, 1999. *Encyklopedie politiky*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Libri. ISBN 80-859-8375-3.