

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

RIGORÓZNA PRÁCA

Mgr. Martina Tóthová

Pragmatizmus ako súčasť výchovy a vzdelávania

Praha 2010

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROSUM THESIS

Mgr. Martina Tóthová

Pragmatism as part of training and education

Prague 2010

Prehlásenie

Prehlasujem, že predloženú rigoróznú prácu som vypracovala samostatne a uvádzam v nej všetky pramene, ktoré som použila, z ktorých citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry. Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 25.6. 2010

Mgr. Martina Tóthová

.....

Pod'akovanie

***Chcela by som sa pod'akovať Doc. PhDr. Andrejovi Sičákovi, PhD.
za odbornú pomoc a cenné rady pri vypracovaní rigorózneho práce.***

ANOTÁCIA

Rigorózna práca sa v teoretickej časti zaoberá filozofickým smerom pragmatizmom, jeho vplyvom na školský systém a spoločnosť. Taktiež otázkou globalizácie, ktorá zasiahla do všetkých oblastí života v spoločnosti, ako sú veda, ekonomika, technika, kultúra, ale najmä vzdelávanie. V tejto práci si tiež priblížime, akým zásadným spôsobom ovplyvnili informačné a komunikačné technológie vzdelávanie, no najmä vzdelávanie dospelých. V práci chceme zdôrazniť potrebu celoživotného vzdelávania, dištančného vzdelávania, e-learningu a tiež nové úlohy a kompetencie pedagógov (tútorov), ktoré z týchto nových vzdelávacích potrieb vyplývajú. Praktická časť rigorózneho práce sa venuje prieskumu, realizovanému na gymnáziu, jeho vyhodnoteniu a odporúčeniu pre prax.

Kľúčové pojmy:

ciele, celoživotné vzdelávanie, čin, demokracia, edukácia, ekonomika, filozofia, globalizácia, hra, história, hodnoty, internet, informačné a komunikačné technológie, kompetencie, metódy, média, myslenie, motivácia, návyky, pragmatizmus, praktickosť, pravda, poznanie, prostredie, pedagogika, potreba, počítač, počítačová gramotnosť, rodina, spoločnosť, skúsenosť, škola, tradície, technika, učenie, učitelia, úlohy, veda, výchova, výchovný proces.

ABSTRACT

The theoretical part of the rigorous diploma thesis deals with the philosophical direction of pragmatism, its effect on school systems and the society. At the same time it deals with the issue of Globalisation that have extended to all fields of life in society, like science, economics, technique, culture, but mainly education. This work examines how fundamentally information and communication technologies influenced education, but mainly the education of adults. In this work we want to stress the importance of life-long education, distance education, e-learning, and also the new tasks and competencies of pedagogues (tutors) that result from these new educational needs. The practical part of the rigorous diploma thesis deals with research made at a high school, its assessment and recommendations for practice.

Key words:

goals, life-long education, act, democracy, education, economics, philosophy of globalisation, game, history, values, internet, information and communication technologies, competencies, methods, the media, thinking, motivation, habits, pragmatism, state of being practical, truth, knowledge, environment, pedagogy, need, computer, computer skills, family, the society, experience, school, traditions, technique, learning, teachers, tasks, science, breeding, educational process.

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČASŤ	
1. Pragmatizmus ako filozofický smer a spôsob života.....	15
1.1 Klasický pragmatizmus.....	17
1.2 Vznik a vývin pragmatickej filozofie a jej hlavní predstavitelia.....	21
1.3 Pragmatická koncepcia spoločnosti, štátu a edukácie.....	28
2. Životopis Johna Deweyho	33
2.1 Vplyv pragmatizmu na výchovu.....	44
2.1.1 Článok 1.	44
2.1.2 Druhý článok.....	47
2.1.3 Záverečný článok.....	54
2.2 Filozofia výchovy.....	57
2.2.1 Povaha filozofie.....	59
3. Moje pedagogické krédo – John Dewey.....	68
3.1 Čo je výchova.....	68
3.2 Čo je škola.....	71
4. Americká pragmatická pedagogika.....	73
4.1 Vývoj a rozbor pragmatickej pedagogiky a výchovy.....	73
4.2 Spoločenské podmienky vzniku pragmatickej pedagogiky.....	76
5. Škola a spoločnosť – John Dewey.....	83
5.1 Škola a spoločenský pokrok.....	83
5.2 Škola a život dieťaťa.....	95
6. Demokracia a výchova – John Dewey.....	100
6.1 Škola ako zvláštne prostredie.....	100
6.2 Ciele vo výchove.....	101
6.3 Myslenie vo výchove.....	102
6.4 Skúsenosť a výchova.....	103
7. Prvá Globálna revolúcia.....	105
7.1 Pojem globalizácie.....	105
7.1.1 Minulosť a súčasnosť v podmienkach globalizácie.....	107
7.2 Masové médiá – vznik a vývoj.....	110
7.2.1 Masová komunikácia, ako súčasť komunikačného systému.....	110

7.2.2 Komunikácia a etika.....	112
7.2.3 Funkcie médií.....	114
7.3 Internet a súčasné komunikačné technológie.....	117
7.3.1 Vznik a vývoj Internetu.....	117
7.3.2 Intranet.....	122
7.3.3 Extranet.....	122
7.3.4 Využívanie IKT vo vzdelávaní.....	123
8. Dištančné vzdelávanie.....	128
8.1 Korene dištančného vzdelávania.....	128
8.1.1 Tri generácie dištančného vzdelávania.....	130
8.2 Charakteristika dištančného vzdelávania.....	131
8.2.1 Motivácia v dištančnom vzdelávaní.....	133
8.2.2 Druhy dištančného vzdelávania.....	136
8.2.3 Systémy dištančného vzdelávania.....	136
8.2.4 Formy dištančného vzdelávania.....	138
8.3 Výhody a nevýhody dištančného vzdelávania.....	139
8.3.1 Špecifiká dištančného vzdelávania.....	141
8.3.2 Ciele v dištančnom vzdelávaní.....	141
8.4 Náčrt konštruktivistickej koncepcie v on-line vzdelávaní a základné princípy konceptí konštruktivistického vzdelávania.....	144
8.5 E-learning.....	148
8.5.1 Formy e-learningu.....	151
8.5.2 Druhy e-learningu.....	152
8.5.3 Pôsobenie učiteľa v oblasti e-learningu.....	153
8.5.4 Kompetencie učiteľa v e-learningovom kurze.....	154
8.5.5 Učiteľove roly v on-line vzdelávaní.....	155
8.5.6 Elektronické študijné materiály a ich hodnotenie.....	157
PRAKTICKÁ ČASŤ	
9. Empirická časť.....	158
9.1 Úvod do empirickej časti.....	158
9.2 Teoretické východiská.....	161
9.2.1 Využitie Internetu a multimédií vo fyzike.....	163
9.3 Prieskumná časť.....	166
9.3.1 Ciele prieskumu.....	166

9.3.2 Proces prieskumu.....	167
9.3.3 Metódy a metodika prieskumu.....	168
9.3.4 Výsledky, závery prieskumu a odporúčania pre prax.....	180
ZÁVER.....	184
Resumé.....	191
Zoznam použitej literatúry.....	193
Zoznam tabuliek a grafov	198

ÚVOD

**„Pragmatizmus je založený na myšlienke,
že nič nie je dôležitejšie, ako ľudské šťastie.,,**

R. Rorty

Filozofia v XX. storočí prekonala zložité peripetie svojho vývoja. Jedným z jej hlavných znakov bol rozpad na takmer neprehľadné množstvo škôl a školičiek, prúdov a smerov, disciplín a subdisciplín a ich neo, či post-variantov. Aby sme si utvorili pestrý panoramatický obraz najnovšej a súčasnej filozofie, znamená pre nás oboznámiť sa s hlavnými myšlienkami takých filozofických hnutí, ako sú pragmatizmus, filozofia života, existencializmus, fenomenológia, hermeneutika, transcendentalizmus, novotomizmus, štrukturalizmus, analytická filozofia, personalizmus a iné prúdy. Navyše v XX. storočí nebola núdza ani o filozofické a mysliteľské osobnosti, ktoré nemožno jednoznačne zaradiť len do jedného vyhraneného prúdu.

Ak by sme mali v našej rigoróznejšej práci uviesť hlavnú charakteristiku XX. storočia, bola by to asi kríza – všeobecná kríza ľudstva, najväčšia v jeho dejinách, globálna kríza, raz ekonomická, potom politická, kultúrna a napokon ekologická – kríza, hroziaca rozhodným a definitívnym zánikom ľudstva. Čo to znamenalo pre filozofiu? Filozofia rozhodne nestála bokom týchto kríz, sama sa v nich zmietala a „koniec filozofie“ bol neraz ohlasovaný s väčšou, či menšou definitívnosťou. Človek je (aj) filozofujúca bytosť. Potrebuje filozofiu k svojmu životu, pretože hľadá zmysel tohto života; pretože mu nestačí život len žiť, ale chce ho aj tvoriť. Poslaním filozofie je učiť umeniu žiť a filozofia nám pomáha niesť bremeno nášho života. Čo teda znamenalo XX. storočie vo filozofii a pre filozofiu?

Cieľom našej práce je porozumieť pragmatizmu, ktorý nikdy nebol a ani nechcel byť jednoliatym ideovým prúdom, skôr naopak, vždy provokoval a vyvolával kontroverzie. A tiež si rozobrať, do akej miery ovplyvnil výchovu, vzdelávanie nielen v XX. stor., ale aj v XXI. storočí. Aj samotní americkí filozofi poukazujú na to, že pragmatizmu rozumieme tak málo, ako v časoch J. Deweyho.

Na Európskom kontinente dlho prevládal názor, že Amerika je pre Európana zaujímavá z mnohých iných hľadísk, len nie – filozoficky. Prevládala mienka, že Amerika nemá svoju filozofiu, a ak ju aj má, tak to nie je filozofia ako ju poznáme v Starom svete (Európe). Pochopiť fenomén Ameriky, ktorý ako Nový svet (Amerika), priťahoval pozornosť aj našich ľudí, i keď z iných než z čisto intelektuálnych dôvodov, má dnes pre nás značný význam.

My by sme sa chceli v rigoróznej práci venovať filozofickému smeru, akým pragmatizmus je. Čo je pragmatizmus? Prečo vlastne vznikol? Ako vznikol, na akom historickom, kultúrnom, intelektuálnom podklade? Kam mieri pragmatická filozofia, aké problémy nastroľuje, ako ich chce riešiť a aké hlavné myšlienky prináša. Čím bol ovplyvnený, kto bol zakladateľom a tiež, ako sa navzájom pragmatici ovplyvňovali? Na to všetko, sa budeme snažiť, v tejto rigoróznej práci nájsť odpovede.

Žijeme v XXI. storočí, ktoré so sebou prinieslo množstvo zmien a paradoxov, ktoré ovplyvnili životy ľudí. Od samotného človeka záleží, ako sa týmto zmenám prispôsobí, prípadne problémom, ktoré následne z týchto zmien vyplývajú.

Jedným z charakteristických javov dnešného sveta je globalizácia. Globalizácia znamená rozvoj globálnych finančných trhov, rast nadnárodných korporácií a ich čoraz väčšiu vládu nadnárodnými ekonomikami. V globalizácii sa zväčša preferuje čisto ekonomický a finančný prístup, teda pragmatizmus. Globalizácia ovplyvnila okrem ekonomiky všetky oblasti života, akými sú politika, veda, technika, kultúra a vzdelávanie. Jedni ju vítajú, ako príležitosť a najmä ako proces šírenia výdobytkov vedy a techniky, otvárania trhov a eliminovania hraníc. Iní ju zatracujú, ako nástroj ožobračovania chudobných a bohatnutia bohatých. Rýchle prekonávanie vzdialeností, celková dostupnosť informácií, obrovský rozsah kontaktov medzi ľuďmi a kultúrami, na druhom konci kontinentu, či na druhej strane zemegule, to všetko je súčasťou globalizácie. Vzhľadom na prevažujúce formy výroby a na hodnotové zmeny v spoločnosti možno konštatovať, že po postindustriálnej a postmodernej spoločnosti nastupuje spoločnosť informačná a komunikačná.

No nástupom novej informačnej doby, má prestíž ten, kto má informáciu a ako rýchlo ju získa. Informácia sa stáva kapitálom. Slovo informácia preniklo do slovenského jazyka z angličtiny. Ak ho rozdelíme na významové celky, dostaneme nasledovné: in-form-a-tion. Doslovným významom tohto slova teda je: "to, čo sa skrýva vo forme". Rozhodujúcim faktorom pre fungovanie informačnej spoločnosti je vzdelanie, ktoré má zabezpečiť, aby sa ľudia vedeli orientovať v prívale informácií, rozumeli im a vedeli ich využívať. Z uvedeného vyplývajú tieto ciele vzdelávania: rozvíjať schopnosť tvoriť, využívať informácie, orientovať sa v nich, vedieť ich aplikovať. Alebo inak povedané je potrebné rozvíjať záujem o učenie, schopnosť efektívne (racionálne) sa učiť po celý život a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života. Globálna konkurencia zvyšuje nároky na ľudské výkony, na schopnosti jednotlivca v spoločnosti, a v potrebe adaptácie na nové, stále sa meniace podmienky. Vo všeobecnosti, vzdelaný človek má vyššiu šancu zamestnať sa a byť úspešný, ľahšie sa integruje, účinnejšie sa môže zapojiť do správy vecí verejných. Preto sa naše školské systémy musia zamerať tak na podporu dostupnosti, ako aj na kvalitu vzdelania.

V posledných desaťročiach vo výraznej miere rastie vplyv nových informačných a komunikačných technológií, ktoré sa stali médiom rýchleho prenosu nielen informácií, ale aj životného štýlu, postojov, hodnôt a kultúry. Moderné informačné a komunikačné technológie dnes predstavujú nielen nové a atraktívne, ale predovšetkým účinné nástroje vzdelávania. Internet a informačné technológie premieňajú našu zemeguľu na jeden komunikačný priestor. Vzhľadom na spoločenský vývoj a trendy vo vzdelávaní (budovanie informačnej spoločnosti, dištančné vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie a pod.) nemožno pochybovať, že práve e-learning bude v blízkej budúcnosti zohrávať pri získavaní vedomostí veľmi dôležitú úlohu. E-learningom vo všeobecnosti rozumieme výučbu, alebo učenie sa s využitím elektronických prostriedkov. O e-learningu sa hovorí často v súvislosti s dištančným vzdelávaním, ktoré s podporou počítača, ale predovšetkým vďaka rozvoju Internetu, dostáva postupne elektronickú podobu. Pozornosť organizátorov dištančného vzdelávania sa sústreďuje najmä na prípravu on-line výučbových kurzov realizovaných v prostredí Webu a najrozličnejších podporných materiálov pre samoštúdium, ako sú napr. kvalitné multimediálne výučbové aplikácie, virtuálne webové laboratória, prostriedky pre automatické testovanie vedomostí a atď.

Dištančné vzdelávanie je rozhodne atraktívna forma vzdelávania využívajúca moderné informačné a komunikačné technológie na edukačné ciele. Okrem vzdelávania v danej oblasti pomáha študentom získavať skúsenosti s využívaním počítačov a Internetu v bežnom živote a rozvíja mnohé vlastnosti, ktoré sa stávajú kľúčovými pre uplatnenie sa v nastupujúcej globálnej informačnej spoločnosti. E-learning však nemožno spájať len s dištančnou formou štúdia. Internet a elektronické učebné pomôcky majú svoje dôležité miesto aj v tradičnej triede. Na stredných, ale predovšetkým na vysokých školách sa čoraz viac presadzuje koncepcia tzv. „zmiešaného vzdelávania“ (angl. *blended learning*), čo je v podstate kombinácia výhod klasického prezenčného „face to face“ vyučovania s e-learningom. V procesuálnej stránke výučby (odpoveď na otázku ako vyučovať?), je zásadne potrebné dosiahnuť, aby vedomosti a zručnosti žiakov a študentov boli výsledkom ich vlastného premýšľania, ich aktívnej činnosti riadenej učiteľom. Dôležité si je uvedomiť, že najcennejšie sú tie poznatky, ktoré získa študent vlastnou prácou a vlastným úsilím. „*Najlepší spôsob, ako sa učiť, je niečo robiť, najhorší spôsob, ako učiť iných, je rozprávať.*“ „*Povedz mi to, a ja zabudnem; ukáž mi to, a ja si to zapamätám; nechaj ma to urobiť, a ja to pochopím*“ (staré čínske príslovie). Všetky moderné koncepcie vyučovacieho procesu sa zhodujú v tom, že žiak, študent musí byť vo vyučovacom procese motivovaný a aktívny, že je nevyhnutné odstrániť pasivitu študentov, typickú pre tradičné vyučovanie.

Nezastupiteľnú úlohu pri vytváraní týchto podmienok a predpokladov má pôsobenie pedagóga. Pedagóg je postavený pred problém sledovania a absorbovania neustálej zmeny rýchleho vývoja a pred problém, ako tieto zmeny kvalitatívne spracovávať a začleňovať do výchovno-vzdelávacieho procesu. I na Pedagóga sú kladené požiadavky neustáleho vzdelávania, získavania nových informácií, ich triedenia a zaraďovania do výučby. A tým pochopiteľne vzniká potreba meniť, upravovať, dopĺňať metodické a didaktické postupy a prostriedky. Moderné trendy vo vyučovaní zdôrazňujú učenie a vyučovanie založené na aktivite učiaceho sa a na vzájomnej komunikácii.

Stále aktuálnejším sa stáva výrok P. Druckera (2001): „*Je potrebné nanovo definovať, čo znamená byť vzdelanou osobou. Za vzdelanú osobu sa tradične považoval človek, ktorý si osvojil predpísané množstvo formálnych poznatkov. Stále viac a viac sa za vzdelanú osobu bude považovať človek, ktorý sa naučil, ako sa učiť, a ktorý sa bude učiť po celý svoj život.*“

Rigoróznu prácu sme rozdelili do **IX. kapitola**. V **I. kapitole** sa budeme venovať najmä pragmatizmu, ako filozofickému smeru a spôsobu života, vzniku a vývinu pragmatickej filozofie a jej hlavným predstaviteľom, pragmatickej koncepcii spoločnosti, štátu a edukácie. V **II. kapitole** upriamime pozornosť na osobnosť Johna Deweyho, ďalej vplyvu pragmatizmu na výchovu, z ktorého uvedieme 3. články, o filozofii výchovy a povahe filozofie. V **III. kapitole** si priblížime dielo J. Deweyho-Moje pedagogické krédo, konkrétne problematiku školy a výchovy. **IV. kapitola** sa bude týkať vývoja a rozboru Americkej pragmatickej pedagogiky a výchovy, spoločenských podmienok vzniku pragmatickej pedagogiky. **V. kapitola** nám priblíži výber z Deweyho diela Škola a spoločnosť, z ktorej bolo zaujímavé pre našu prácu škola a spoločenský pokrok, škola a život dieťaťa. **VI. kapitola** sa venuje Deweyho dielu Demokracia a výchova. Z tohto diela sme si pre našu prácu vybrali škola ako zvláštne prostredie, ciele vo výchove, myslenie vo výchove, skúsenosť a myslenie, a tiež aj skúsenosť a výchova. V **VII. kapitole** upriamime pozornosť na otázku globalizácie a dozvieme sa o jej vplyve na všetky oblasti života, či je to veda, technika, politika, ekonomika, alebo školstvo. V **VIII. kapitole** sa budeme orientovať na Dištančné vzdelávanie a E-learning, ktoré zásadným a inovatívnym spôsobom ovplyvňujú školstvo, prostredníctvom multimédií. A záverečná **IX. kapitola** sa venuje uskutočnenému prieskumu zameranému na zistenie, ako vnímajú študenti zavedenie e-learningovej metódy vo vzdelávaní, či je pre nich zaujímavá, akú majú s ňou skúsenosť a do akej miery študenti využívajú Internet pri vzdelávaní, seba vzdelávaní.

Pre našu rigoróznu prácu boli prínosom myšlienky autorov, akými sú J.S.Mill, On Liberty, 1995, D.Davidson, Discourse-Intellectuals-Social Communication, 1997 (coeditor G. Bianchi), D.Davidson, Činy, dôvody, príčiny, 1994 a na záver Georg J.K. Whale, 1968, John Dewey and Pragmatism, Philosophy as Education „All Philosophy is Philosophy of Education“.

1. PRAGMATIZMUS, AKO SPÔSOB ŽIVOTA A FILOZOFICKÝ SMER

Pojem pragmatizmus je odvodený z gréckeho slova **pragma**, čo znamená čin, z ktorého pochádzajú aj naše slová „*prax a praktický*“.¹ Pragmatizmus, ako filozofický smer vznikol v USA v sedemdesiatych rokoch devätnásteho storočia. *Do filozofie ho prvý raz uviedol Charles S. Peirce (1839-1914) roku 1878*, ktorý tvrdil, že význam vedeckých teórií neurčuje, do akej miery sa odrážajú javy vonkajšieho sveta, ale to, do akej miery sú užitočné v praktickom živote človeka a pomáhajú mu dostať sa do výhodnejšej situácie vo vzťahu k prostrediu. V článku s názvom „Ako urobiť naše idey jasnými“ v časopise *Popular Science Monthly* v januári uvedeného roku **Peirce**, zdôrazňuje, že v skutočnosti naše presvedčenie vedie naše konanie, že ak chceme nájsť zmysel nejakej myšlienky, treba len určiť, aké správanie bude mať za následok a toto správanie bude pre nás predstavovať jej jediný význam. Aby sme teda v našich myšlienkach dosiahli o nejakom predmete dokonalú jasnosť, musíme len uvážiť, aké možné dôsledky môže tento predmet obsahovať, aké pocity máme od neho očakávať a aké reakcie si musíme pripraviť.²

Pragmatizmus je filozofická tradícia založená tromi americkými filozofmi, ako Charlesom Sandersom Peirceom, Williamom Jamesom a Johnom Deweyom. Vychádzajúc z definície Alexandra Baina ako pravidla, alebo návyku konania, **Peirce** tvrdil, že funkciou skúmania nie je reprezentovať skutočnosť, ale skôr umožniť nám efektívnejšie konať. Bol kritický aj k „reprodukčnej teórii „poznania“, ktorá vo filozofii dominovala od čias Descarta a osobitne k idei bezprostredného, intuitívneho sebapoznania.³ Bol prorokom lingvistického obratu a jedným z prvých, ktorí tvrdili, že schopnosť používať znaky je podstatou myslenia. Peirceovo použitie Baina rozšíril James.

¹ Bodnár, V.: Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus, 1969, s. 48

² Bodnár, V.: Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus, 1969, s. 48

³ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 495

Jeho „*princípy psychológie (1890)*“ sú zbavené Lockovho a Humovho asocianizmu. Vo svojom *PRAGMATIZME (1907)* **James** pobúril filozofov výrokom, že „pravdivé - je výhodou na ceste nášho myslenia“.⁴

Pragmatizmus je podľa Jamesa predovšetkým metóda, respektíve teória pravdy. Zástancovia pragmatizmu chceli utvoriť novú filozofiu, popierajúcu možnosť poznania objektívnej reality, ktorá je za hranicami individuálnej skúsenosti a samotnú skúsenosť vykladajú, len ako skúsenosť subjektívneho zážitku individua. Pragmatici pojem pravdy úplne stotožňujú s úspechom.⁵ Tvrdia, že pravdivé je všetko to, čo je užitočné. Pragmatizmus predstavuje vo filozofii úplne známy postoj – *empirický postoj*. Pragmatista sa rozhodne odvracia od zastaralých návykov a odmieta abstrakciu, nedokonalosť, slovné riešenia, zlé apriórne sudy, fixované princípy, uzavreté systémy, predstierané absolútna a pôvody. Obracia sa ku konkrétnosti a prirodzenosti, k faktom, k činnosti a moci. James a Dewey sa usilovali zmieriť filozofov s Darwinom. Ľudské hľadanie pravdy a dobra je obdobou činnosti nižších živočíchov - kultúrna evolúcia je pokračovaním biologickej evolúcie. **Dewey** kritizoval karteziánsky pojem *Ja ako substancie*, ktorá jestvuje pred jazykom a akulturáciou a nahradil ho vysvetlením *Ja ako produktu* sociálnej praxe. Dewey sa zaujímal skôr o vzdelávaciu a politickú reformu, než o špecifické filozofické problémy, o ktorých si myslel, že je potrebné ich skôr odstrániť, ako riešiť a doviedol implikácie pragmatizmu do etiky a sociálnej filozofie.⁶ Jeho myšlienky dominovali v americkom intelektuálnom živote prvej pol. 20. storočia. Všetci traja zakladatelia pragmatizmu spájali naturalistický darwinovský názor na človeka s hlbokou nedôverou k problémom, ktoré filozofia zdedila od Descarta, Huma, Kanta. Dúfali, že filozofiu ochráni pred Metafyzickým idealizmom, že morálne a náboženské ideály pred empiristickým, alebo pozitivistickým skepticizmom. Ich naturalizmus spojili s antifundamentalizmom, holizmom a teóriou vyznaním W.O.Quine, H.Putnam, a D. Davidson, filozofii jazyka, ktorí sú často zaradovaní do pragmatickej tradície. Táto tradícia rezonuje aj v práci T. Kuhna a neskorého L. Wittgensteina.

⁴ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 495

⁵ Bodnár, V.: Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus, 1969, s. 50

⁶ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 495

1.1 Klasický pragmatizmus

Amerika so vznikom pragmatizmu filozoficky dospela. Američania, ako „*antifilozofický*“ národ predsa len vytvorili, prijali a rozvinuli vlastnú filozofiu – pragmatizmus. Čím sa vyznačoval tento nový spôsob „amerického filozofovania“? Kam mieri pragmatistická filozofia, aké problémy nastoľuje a chce riešiť, aké hlavné myšlienky prináša? Prvou charakteristikou klasického pragmatizmu však zrejme bude, že ho nemožno charakterizovať en bloc, jednotne, ako jeden smer, či prúd. Dôležité je pochopiť, že pragmatizmus je metódou, či jednoducho postojom ako filozofické hnutie. Ako hnutie je však pragmatizmus „*otvorený a antidogmatický*“.⁷

Je to hnutie orientované na problémy, hoci mnohé z tradičných problémov už nechce riešiť, iba ich jednoducho eliminovať. Dostatočným znakom, podľa ktorého sa dá poznať príslušnosť k nemu, je „pragmatická metóda“, skúmania, alebo pragmatický štýl myslenia. Ak svoje predstavy a pojmy spájame s výsledkom, ku ktorému naše konanie viedlo a rozumieme im práve vo vzťahu k nemu, pohybujeme sa v intenciách pragmatizmu. V pragmatizme je pravdivé to, čomu veríme, čomu nemôžeme neveriť. A nie je dôležité, že naša dnešná viera sa zajtra môže zmeniť a opustíme ju.⁸ Naopak, pragmatizmus je skôr výzvou sústavne preverovať všetky svoje viery. Pragmatizmus tiež vyjadruje skepsu voči tradičnej filozofii: „načo nám je filozofia, akokoľvek brilantná a prepracovaná, hlbokomyseľne sa tváriaca, keď nám nepomáha žiť“?⁹ Pragmatizmus má ambíciu nepestovať filozofiu len na katedrách a v posluchárňach univerzít, požaduje filozofiu, ktorá by bola dobrá aj ľuďom z ulice, každému pre jeho každodenný život, bola by filozofiou, viera, ktorá by pomáhala žiť a tvoriť život. Ak sa pozrieme bližšie, i keď predsa len dosť zbežne na hlavný myšlienkový príspevok k filozofickým témam, to, na čom tento príspevok stojí a čo sa ním najvýraznejšie prelína, je netradične poňatá skúsenosť. Všetky naše pojmy, koncepcie, hypotézy, idey musíme nechať plávať vo vodách skúsenosti – v nej sa ukáže, čo dokázu. Preto možno povedať, že pragmatizmus je *filozofia skúsenosti*. „*Mat' skúsenosť – znamená žiť*“, *hovorieval Dewey*.

⁷ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 23

⁸ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 24

⁹ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 24

Skúsenosť a život mu (tak, ako Jamesovi) splývali do jedného nepretržitého prúdu. Odtiaľ je už len krôčik k tomu, aby sa pragmatizmus označoval aj za „filozofiu konania“.¹⁰ Pragmatizmus je nepochybne aj filozofiou budúcich skutkov, smeruje k nim „ako rieka do svojho ústia“, pramení vo viere a ústi do skutku. Význam každého pojmu je potrebné hľadať v jeho vplyve na možné konanie. Na konci ľubovoľného myšlienkového aktu, pojmu a koncepcie je vždy praktický akt, čin, konanie.

Peirce, James a Dewey, často spomínaní ako traja „klasickí pragmatici“, mali veľmi odlišné filozofické záujmy. Ich koncepcie sa okrem spoločnej opozície voči korešpondenčnej teórii pravdy a „reprodukčnej teórii“ poznania extenzívne nekryjú.¹¹ Aj keď každý z nich poznal a uznával ostatných dvoch, nemysleli si o sebe, že patria k organizovanému, usporiadanému filozofickému hnutiu. Peirce sa považoval za Kantovho žiaka, ktorý vylepšil Kantovo učenie o kategóriách a jeho koncepciu logiky. Ako matematik a laboratórny vedec sa vo väčšej miere, ako James a Dewey zaujímal o tieto oblasti kultúry. James nebral príliš vážne ani Kanta ani Hegela, viac ako Peirce a Dewey sa však zaujímal o náboženstvo. Dewey hlboko ovplyvnený Hegelom, bol neľútostným anti-kantovcom. V centre jeho myslenia boli skôr vzdelávanie a politika, ako veda a náboženstvo.

Peirce bol vynikajúcim, tajomným a produktívnym učencom, ktorého spisy je ťažké usporiadať do koherentného systému. Dnes je najznámejší, ako priekopník v teórii znakov a svojimi logickými a sémantickými prácami, ktoré vznikli súčasne a sú čiastočne zhodné s prácami Fregeho. Peirceovo chápanie skúmania, ako riešenia praktického problému bolo doplnkom jeho kritiky karteziánskej a (empirickej) idey „bezprostredného poznania“ a projektu konštituovania poznania na seba evidentných základoch, (či už racionálnych, alebo empirických).¹² *Peirce mal námietky voči Jamesovmu výkladu svojich ideí, nakoľko jeho komplexné uvažovanie narába s temnými a idiosynkratickým učením „scotovského realizmu“, v ktorom sa realita univerzálií chápe ako potencialita, alebo dispozičnosť.*¹³

¹⁰ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 28

¹¹ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 495, 496

¹² Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 496

¹³ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 496

Peirce mal k metafyzickému idealizmu väčšie sympatie, ako James a Jamesovu verziu pragmatizmu považoval za zjednodušenie a redukcionizmus. **James** sám však považoval pragmatizmus za spôsob, ako sa vyhnúť akémukoľvek redukcionizmu a za obhajobu tolerancie. Vo svojej *Vôli veriť* (1896), sa pokúsil čiastočne zmieriť vedu a náboženstvo tým, že ich považoval za užitočné nástroje pre odlišné, neprotirečiacie si účely. Aj keď James mnohé metafyzické a teologické spory považoval prinajlepšom za prejav rozmanitosti ľudskej povahy, pokúsil sa vybudovať alternatívu k antináboženskému pozitivizmu, ktorý uctieval súdobú vedu. Súhlasne citoval **Papiniho** popis pragmatizmu, ako „*schody v hoteli s nespočetným množstvom otvorených dverí*“. *V jedných môžete nájsť človeka, ktorý píše ateistický spis, v iných kľáčiaceho človeka, ktorý prosí o vieru, v tretích chemika, ktorý skúma vlastnosti telies.... chodba patrí všetkým a každý musí po nej prejsť*“.¹⁴ Nazdával sa, že všímať si dôsledky vier a skutky je jediný spôsob komunikácie, prekonávajúci rozdiely medzi povahami, akademickými disciplínami a filozofickými školami.

Dewey sa vo svojom ranom období pokúšal dať dohromady Hegela a evanjelické kresťanstvo. Aj keď odkazy na kresťanstvo sa z jeho prác okolo roku 1900 takmer vytratili, v eseji o Emersonovi z roku 1903 sa ešte stále tešil na vývin „filozofie, ktorá nekarhá náboženstvo a je si vedomá svojho priateľstva s vedou a umením“.¹⁵ Antipozitivistický sklon klasického pragmatizmu bol prinajmenšom taký silný, ako jeho antimetafyzický postoj a tak James i Dewey boli napádaní zo strany empiristickej ľavice a súčasne idealistickej pravice B. Russelom a F. H. Bradleyom. Obidvaja považovali pragmatistov za nejasných a nezaujímavých mysliteľov. Tento druh kritiky sa objavoval neskôr aj u Carnapových žiakov, z ktorých väčšina odmietla klasických pragmatistov, ako nedostatočne presných a argumentatívne vágnych. *Dewey bol rekonštrukcionista*.

Na základe rekonštrukcie filozofie a filozofie skúsenosti chce rekonštruovať aj celú kultúru: politiku, demokraciu, inštitúcie, liberalizmus, etiku, individualizmus, výchovu, školy ba aj náboženstvo.

¹⁴ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 496

¹⁵ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 496

Odmieťa všetky dualizmy, ktoré nemajú zdroj v našej skúsenosti, plodia umelé problémy a zavádzajú nás: dualizmus medzi žiakom a učebnými osnovami, školou a spoločnosťou, výchovou a životom, cieľmi a prostriedkami, jednotlivcom a spoločnosťou, výchovou a životom, teóriou a praxou, telom a dušou, faktom a hodnotou, človekom a prírodou. Pod dualizmom rozumel definitívnu, neredukovateľnú separáciu faktov, alebo ideí.

James napísal niekoľko pozoruhodných eseí o etike, predovšetkým *Morálny filozof a morálny život* (1891), v ktorej pripomínajúc Millov Utilitarizmus, hovorí, že každá túžba a potreba majú prima facie právo, aby sa naplnili, že len súperiace želania a potreby môžu poskytnúť dôvod ponechať ich neuspokojené. James ani Peirce sa o morálnej, alebo politickej filozofii nepokúšali systematicky diskutovať. Dewey však počas svojho života písal o tejto oblasti obširne počnúc *Náčrtom kritickej teórie etiky* (1891), cez *Ludskú povahu a správanie* (1922,) až po *Teóriu hodnotenia* (1939). Dewey naliehal, aby sme nerobili príliš ostré rozdiely medzi morálnym uvažovaním a návrhmi na zmeny sociálno-politických inštitúcií a vzdelávania. Zmeny individuálnych postojov, verejnej politiky a stratégie akulturácie chápal, ako tri navzájom prepojené aspekty postupného vývinu slobodnejších, demokratickejších spoločností a lepšieho druhu ľudí, ktorý by sa mohol vyvinúť v rámci takýchto spoločenstiev. Všetky Deweyho knihy sú presiaknuté pre devätnáste storočie typickým presvedčením, že ľudské dejiny sú príbehom rozširovania ľudskej slobody, ako aj nádejou nahradiť platonskú koncepciu filozofa, ako „diváka času a večnosti“ menej profesionalizovanou, politickejšie orientovanou koncepciou.¹⁶

V *rekonštrukcii filozofie* (1920) napísal, že „pod zámienkou hovoriť o poslednej skutočnosti sa filozofia zapodievala vzácnymi hodnotami, stelesnenými v spoločenských tradíciách... vytryskla zo zrážky medzi spoločenskými cieľmi a z konfliktu medzi zdedenými ustanovizňami „a nezlučiteľnými sklonmi doby“.¹⁷

¹⁶ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 497

¹⁷ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 497

1.2 Vznik a vývin pragmatickej filozofie a jej predstavitelia

Pragmatizmus ako filozofia bol jednak reakciou na nové podmienky napredujúcej americkej spoločnosti a tiež ich výrazom. Bol snahou amerického ducha nezaostávať za vývojom, ani v oblasti filozofie: podľa americkej tradície sa mohla presadiť a udržať iba filozofia, ktorá nestrácala kontakt s realitou, so spoločenským dianím a s národnou kultúrou. Americká spoločnosť nebola aristokratická a aristokratickou nie je ani filozofia pragmatizmu. Naopak, ich spoločným prvkom je demokratizmus. V demokratickej spoločnosti je aristokratické chápanie teórie, vedy a poznania vytláčané; ich hodnota sa posudzuje mierou konkrétneho úžitku, ktorú sú schopné priniesť, možnosťou praktických aplikácií, ktoré sú hmatateľné a viditeľné. Duch americkej kultúry bol nasiaknutý voľnosťou, ba až nespútanosťou; vyznačoval sa otvorenosťou voči novým podnetom, ktoré bolo treba spracovať. Krajina sa spamätávala z pustošivej Občianskej vojny 1861-1865 a nastúpila obnovu, ktorej hlavnou hybnou silou boli priemysel, (podporovaný vo veľkej miere novými technickými a technologickými vynálezmi, iniciovanými najmä T. A. Edisonom) a obchod, alebo odborníci na výkonnosť, ako F. W. Taylor. Amerikanizácii a modernizácii vlastného obyvateľstva i stále sa valiacich nových prisťahovalcov slúžila rozširujúca sa sieť stredných i vysokých škôl. Bolo to obdobie obrovskej, najprv takmer bezbrehej a centrálne neregulovanej expanzie, nielen smerom na Západ a na Juh severoamerického kontinentu, ale postupne aj mimo neho; expanzie, vďaka ktorej USA zaujali vo svete dominantné postavenie.

Populácia USA sa koncom 19. storočia takmer stornásobila a ešte zmohutnela obrovskou prisťahovaleckou vlnou v r. 1900-1910. Slovom vznikla nová Amerika, ktorá sa sťahovala do miest a začala sa rozvíjať vo veľkom a organizovane. Bolo potrebné kodifikovať zmeny v politickej, sociálnej a kultúrnej oblasti a riešiť problémy, ktoré priniesol neregulovaný priemyselný rozmach predošlého tridsaťročia.

Za prezidentúry Theodora Roosevelta (1901-1909) sa americká politika začala vzdiaľovať od systému „laissez faire“, dominujúceho v 19. storočí a smerovala k štátu blahobytu, ktorý nastúpil koncom 30. rokov 20. storočia.

Duch americkej kultúry sa niesol v znamení činorodého optimizmu, reformátorstva a presvedčenia o zvláštnom poslaní Ameriky, ktorá má ukázať príklad celému svetu a stáť na čele zdokonaľovania a pokroku ľudstva. Na intelektuálny život Ameriky v druhej polovici 19. stor., mal asi najvýraznejší vplyv darwinizmus a jeho sociálny variant v podaní H. Spencera. Americká filozofická scéna sa vo vzťahu k európskym vplyvom postupne autonomizovala. V tomto kultúrnom prostredí, ku ktorému sa pragmatisti hlásili, prevládalo prinajmenšom od čias Emersona presvedčenie, že idey, ktorými sa usilujeme čokoľvek postihnúť, musia byť jasné, zreteľné a nanajvýš ostré, nesmú sa navzájom prekrývať a nesmú byť príliš široké. Tradície, aj filozofické, v Amerike ešte len vznikali a všetko minulé sa chápalo, ako nástroj vízie nového sveta a jeho utvárania. Idey a prístupy, príbuzné, alebo analogické filozofii pragmatizmu sa pravda, sporadicky objavovali aj v minulosti, a to dokonca ešte pred objavením (sa) „amerického filozofického kontinentu“. W. James sa snaží začleniť pragmatizmus do európskej filozofickej tradície: „Na pragmatickej metóde nie je vôbec nič nové“. Jej prívržencom bol Protagoras z Abdér, Sokrates a Aristoteles ju používal metodicky. Predchodcovia pragmatizmu ju používali len fragmentárne, boli iba predohrou. Až v súčasnosti sa pragmatizmus stal všeobecným a je si vedomý svojho univerzálneho poslania a prezentuje pokorenie osudu. A ďalej objasňuje, že pragmatizmus „harmonizuje s mnohými starými filozofickými smermi“. Zhoduje sa napríklad s nominalizmom, keď apeluje na partikulárie, s utilitarizmom, keď zdôrazňuje praktické aspekty s pozitivizmom v jeho opovrhovaní verbálnymi riešeniami, zbytočnými otázkami a metafyzickými abstrakciami. Napokon Dewey dospel k svojmu „instrumentalizmu“ od hegelovského absolutizmu cez jamesovský funkcionalizmus a darwinovský evolucionizmus.

Tak ako má pragmatizmus svoju európsku i americkú prehistóriu, má aj svoju klasickú a poklasickú evolúciu. Okrem Peircea, Jamesa a Deweyho sa spomedzi ďalších pragmatistov, ako iniciátori uvádzajú aj George Herbert Mead (1863-1931), ktorého príspevok k sociálnej filozofii a psychológii podaný najmä v práci *Mind, Self and Society* (1934) sa plne doceňuje až dnes (hoci už sám Dewey priznával, ako veľa sa od neho naučil) a Clarence Irving Lewis (1883-1946) s jeho verziou, inšpirovanou Peirceom, známou ako konceptuálny pragmatizmus (*Mind and the World Order*, 1929).

V kontexte pragmatistickej filozofie sa spomína aj meno Josiaha Roycea (1855-1916), ktorý bol skôr idealista obhajujúci hľadanie absolútnej pravdy, než pragmatista. Európa pomerne dlho nepoznala prepracovanejšiu verziu pragmatizmu a obraz o ňom si utvárala najmä na základe Jamesovej popularizácii. Americkí filozofi si ešte dodnes ťažkajú, že kým oni študujú fenomenológiu a existencializmus, pre európskych filozofov sú mená ako Dewey a Peirce stále veľkou neznámou. Najznámejším predstaviteľom pragmatizmu na Starom kontinente zostáva svojrázny oxfordský filozof F. C. Schiller (1864-1937), hovoriaci o pragmatizme, ako o humanizme a vari najslávnejší pragmatista mimo USA, spolu s Talianom Papinim (1881-1956). V Anglicku to bol F. P. Ramsey (1903-1930), ktorý študoval u Peircea už v r. 1923 a dostal sa pod jeho značný vplyv, tak ako aj L. Wittgenstein (1889-1951), ktorý akosi intuitívne smeroval k pragmatizmu. Vo Francúzsku to bol E. Le Roy (1870-1954). V Nemecku nemal pragmatizmus vplyv, hoci príbuzné názory, alebo záujmy nájdeme u Simmela, Husserla, Ostwalda, Macha, Vaihinger. V Čechách sa k pragmatizmu hlásil, alebo naň reagovali K. Čapek (1890-1938), J. L. Fischer (1894-1972).

V záujme historickej presnosti je potrebné povedať aj o tzv. Metaphysical Society, (*Metafyzickom klube*) na Harvardovej univerzite, zakladajúcimi členmi klubu boli Ch. Wright, Ch. S. Peirce, W. James a J. Fiske, (názov bol chápaný poloironicky a súčasne tak trochu vyzývavo). Schádzal sa v rokoch 1872 až 1874 v Peirceovej, resp. Jamesovej pracovni na Harvardskej univerzite. Práve tu sa „kyprila pôda“, z ktorej napokon pragmatizmus vzišiel.

Pravidelnými účastníkmi schôdzok klubu boli ešte John Green, prísny právnik, Chauncey Wright, patriaci k vtedajším filozofickým celebritám; boli prítomní aj Fiske a F. E. Abbot. V centre pozornosti klubu bol problém metódy; veda a náboženstvo sa chápali v etickom zmysle. Metafyzika sledovala obvykle veľmi primitívny spôsob bádania. Z pragmatickej metódy nevyplývajú nijaké podrobné výsledky, ale iba postoj v orientácii. Postoj odhliadajúci od prvých vecí, princípov, „kategórií“, predpokladaných nevyhnutností a smerujúci k posledným veciam, plodom, dôsledkom, faktom. Pragmatizmus nechcel byť obyčajným filozofickým smerom, podobným množstvu rozličných smerov reprezentujúcich súčasnú filozofiu. Jeho predstavitelia sa vedome odchyľovali od tradičnej ontológie, teórie poznania, filozofickej antropológie; konštruovali taký filozofický systém, ktorý by podľa nich lepšie vyhovoval potrebám doby, a aby tiež viac korešpondoval s jej charakterom a nemal by ďaleko k problémom každodenného života. Fundamentálne idey pragmatizmu prvýkrát sformuloval Peirce v dvoch rozsahom nevelkých článkoch: *Upevňovanie viery* (1877), *Ako si vyjasniť naše idey* (1878), uverejnených v časopise *Popular Science Monthly*.

Práve v druhom z nich nachádzame najznámejšiu *Peirceovu definíciu pragmatizmu*, ako špeciálnej teórie významu: „Zvážme, aké možné predstaviteľné praktické dôsledky by mohol mať určitý objekt. Potom naša predstava týchto dôsledkov je naším úplným pojmom tohto objektu“.¹⁸

Aj priorita v inštalácii termínu „**pragmatizmus**“ *patrí Peirceovi*. Myšlienky obidvoch uvedených článkov však zostali na viac, ako dve desaťročia takmer nepovšimnuté. K zlomu v šírení ideí pragmatizmu došlo až zásluhou Jamesa, ktorý mal (na prelome rokov 1906 a 1907) *sériu prednášok*, neskôr publikovaných v známej verzii ako *Pragmatizmus*: nový názov pre niektoré staré spôsoby myslenia. Medzitým však v priebehu (najneskôr v roku 1903) dozrela ďalšia verzia pragmatistickej filozofie – *Deweyho inštrumentalizmus*. Dewey sám opísal svoju cestu k pragmatizmu v *autobiografickej eseji Od absolutizmu k experimentalizmu* (1930), princípy tejto filozofie obhajoval napr. v článkoch *Realizmus pragmatizmu* (1905),

¹⁸ Višňovský, M., Mihina, F.: *Pragmatizmus*, 1998, s. 17

Čo rozumie pragmatizmus pod „praktickým“ (1908), Vplyv pragmatizmu na výchovu (1908); vývin pragmatizmu objasňoval v článkoch *Pragmatické hnutie v súčasnom myslení (1909), Wiliam James (1910), Peirceov pragmatizmus (1916), Pragmatická Amerika (1922), Vývin amerického pragmatizmu (1922)*.¹⁹

Pre explikáciu pojmu pragmatizmus je neobyčajne dôležitý Peirceov článok *Čo je pragmatizmus (1905)*. Píše v ňom, že „vytvoril teóriu, podľa ktorej pojem, t. j. racionálny obsah slova, alebo iného výrazu spočíva výlučne v jeho možných, resp. predstaviteľných dôsledkoch pre životné správanie“. Ak chceme nejaký pojem vyčerpávajúco definovať, stačí sledovať dôsledky, ku ktorým by viedlo jeho prijatie, alebo odmietnutie. V nijakom pojme nie je nič viac. Práve túto doktrínu nazval pragmatizmus. „Niektorí z mojich priateľov si želali nazvať ju praktikizmus, alebo praktikalizmus (azda na základe toho, že grécke praktikós je vhodnejšie ako pragmatikós)... Najpozoruhodnejšou črtou novej teórie je, že neoddeliteľne spája racionálne poznanie a racionálny zámer. Práve táto úvaha bola tým, čo rozhodlo o preferencii mena pragmatizmus“.

Peirceovo reprezentatívne a konečné stanovisko vo vzťahu k defnitorickému vymedzeniu jeho variantu pragmatizmu nachádzame vo formulácii z roku 1906.

V pragmatizme, v retrospektíve Peirce píše: „Pod pragmatizmom rozumiem metódu zisťovania významu nie všetkých ideí, ale iba tých, ktoré nazývam intelektuálne pojmy, t.j. tých, na štruktúre ktorých sú založené argumenty vzťahujúce sa na objektívny fakt... intelektuálne pojmy podstatne obsahujú určité dôsledky všeobecne sa vzťahujúce na správanie, či už nejakého vedomého bytia, alebo určitého neživého objektu. Pragmatizmus tvrdí, že úplný význam predikácie nejakého intelektuálneho objektu je obsiahnutý v tvrdení, že v akýchkoľvek predstaviteľných okolnostiach určitého druhu sa bude subjekt predikácie správať určitým všeobecným spôsobom“.²⁰ Pravda, to, čo rozumieme pod pragmatizmom dnes, nie je celkom zhodné s Peirceovým chápaním tohto termínu. Už James ponúkol svoju a treba povedať, že všeobecne rozšírenejšiu verziu - verziu pôvodu termínu „pragmatizmus“. Podľa neho názov je odvodený z „gréckeho slova pragma, čo znamená čin, z ktorého pochádzajú aj naše slová prax a praktický“.

¹⁹ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 18

²⁰ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 19

To ďalej znamená, že „naše viery sú skutočné pravidlá našich činov“ a „ak chceme pochopiť zmysel nejakej myšlienky, musíme určiť, aké správanie z nej bude nasledovať: toto správanie bude pre nás skutočným významom“. Niektoré časti Jamesovho pragmatizmu Peirce vysoko oceňoval, o iných a dôležitejších si však myslel, že „odporujú povahe logiky“. A keď po určitom čase G. Papini prehlásil, že pragmatizmus je „učenie, ktoré nie je možné definovať“ tak, aby ho bolo možné odlíšiť od akéhokoľvek iného prúdu, akejkolvek oblasti vedy“, prišiel *Peirce* k záveru, že svoju „úbohú malú maximu nazve inak“ a v *apríli 1905* vynašiel termín *pragmaticizmus*. Klasici pragmatizmu boli nesporne tvoriví aj v tom, že si vytvárali svoj vlastný filozofický slovník, kým starý rekonštruovali.²¹

Všeobecne sa konštatuje, že pragmatizmom sa začínajú vlastné dejiny americkej filozofie, pretože to bol prvý filozofický prúd, či hnutie (aj keď nie ucelený systém), ktorý vystriedal tých zopár jednotlivých osobností, reprezentujúcich filozofiu USA v 1. štvrtine 20. storočia. Na druhej strane treba povedať, že pragmatizmus ani v časoch najväčšej slávy nebol jedinou a výlučnou filozofiou, ktorá by vládla na univerzitách v USA. Vždy tu bol prítomný aj vplyv iných smerov, pozitivizmu, realizmu, idealizmu, naturalizmu, analytickej filozofie. A navyše tu bol po 2. svetovej vojne silný vplyv existencializmu, ktorý zasiahol aj USA, takže pragmatizmus bol vytlačený na okraj filozofického vplyvu a záujmu. Ak Európa bola v čase pred 1. svetovou vojnou a po nej plná tragiky a deštrukcie, USA boli v pohybe, plné nádejí a optimizmu, ktoré pribrzdila až Veľká hospodárska kríza (1929-1933). A toto je vlastne medzník v dejinách klasického pragmatizmu, ktorým vrcholí prvá veľká etapa, pretože koncom 30-tych rokov s príchodom nemeckých filozofických imigrantov ho reprezentuje výrazne už len starnúci, i keď neúnavný a stále produktívny J. Dewey nasledovaný len niekoľkými svojimi žiakmi na čele so S. Hookom (1902-1989). Napriek tomu, dnes možno povedať, že „duch pragmatizmu“ v americkej filozofii nikdy úplne nevyhasol, nanajvýš ustúpil do úzadia. Spoločenská situácia tej doby však ponechávala len málo priestoru pre rozvoj pragmatistickej koncepcie tvorivej demokracie a kritickej inteligencie.

²¹ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 19

Možno povedať, že obdobie 50-tych až 70-tych rokov bolo obdobím krízy pragmatizmu, keď sa mnohým zdalo, že sa prepadol nenávratne do dejín. Prvý, kto sa zaslúžil o to, aby sa pragmatizmu znova začala venovať aká-taká pozornosť, bol naturalista **Willard V. O. Quine (1908)**, profesor na Harvarde. On to bol, kto inicioval „amerikanizáciu“, teda pragmatizáciu analytickej filozofie. V štúdii *Dve dogmy empirizmu (1951)* spochybnil východiskové dištinkcie logického pozitivizmu. V jednej zo svojich esejí (*Miesto pragmatistov v empirizme, 1981*) sa dištancuje od Deweyho pluralistickej ontológie.²²

Richard Rorty (1931) je neopragmatista, ktorý má nepochybne hlavnú zásluhu na jeho revitalizácii od konca 70-tych a začiatku 80-tych rokov. Bol to práve on, kto rozhodne zavelil na frontálny ústup od analytickej filozofie a k tomu, aby sa americká filozofická scéna začala vracat' k svojmu pôvodnému duchu a kultúrnym koreňom. Rorty mal záujem priniesť novú orientáciu filozofie. Rortyho variant neopragmatizmu sa snaží spájať Deweyho, (z ktorého vychádza najviac, pričom Peircea ignoruje a z Jamesa preberá jeho koncepciu pravdy), nielen s Wittgensteinom, ale aj s Heideggerom i s ďalšími kultúrnymi kritikmi súčasného postmodernizmu, ktorými sa inšpiruje. Jeho „opus magnum“, *Filozofia a zrkadlo prírody (1979)* označujú, niektorí za druhú najvýznamnejšiu knihu v americkej filozofii 20. storočia po Deweyho *Skúsenosti a prírode (1925)*. Aj podľa Rortyho sa treba vzdať hľadania istoty a základov a namiesto o nevyhnutnosti treba hovoriť o kontingencii, prechodných interpretáciách a meniacich sa teóriách. Filozofia neposkytuje žiadne kritéria (dôvody) na privilegovanie čohokoľvek: sveta, poznania, morálky, ba ani seba samej, aj keď všetko, čo doteraz filozofi robili, bolo hľadaním takýchto kritérií. Bolo to hľadanie imanentnej podstaty vecí v nich samých.²³

Rortyho príklad nasledujú v súčasnosti – súhlasne, či polemicky mnohí: A. Danto, H. Putnam, R. Bernstein, C. West a viacerí iní, menej známi akademickí i neakademickí filozofi USA, ba jeho vplyv presiahol ich hranice. Pragmatizmus, teda nie je mŕtva tradícia a ani ňou nikdy nebol, bol vždy prítomný v americkom (nielen filozofickom) myslení a predstavoval hlavný prúd v širokej a bohatej rieke amerického myslenia.

²² Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 21

²³ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 22, 23

1.3 Pragmatická koncepcia spoločnosti, štátu a edukácie

Sociálnu realitu interpretujú pragmatisti v nadväznosti na koncepciu hodnôt, pretože aj tu sú východiskom ľudské túžby a záujmy, ciele a ideály, v mene ktorých ľudia konajú a utvárajú spoločnosť, isté spoločenské formy prijímajú, iné odmietajú. Sociálne filozofia pragmatizmu je orientovaná na riešenie sociálnych problémov. James obhajuje millovský individualizmus a toleranciu k odlišnosti, bez ktorých niet pokroku. Individuálna odlišnosť je demokratické ľudské právo, ktoré je súčasťou humanistickej úcty k človeku.

Deweyho mnohí považujú predovšetkým za sociálneho filozofa par excellence, presnejšie za filozofa demokracie (S. Hook). Demokratizácia všetkých sfér spoločenského života a kultúry bola naozaj Deweyho celoživotným programom. Demokraciu v Amerike však považoval za produkt zhody náhod. Znamená to, že podľa neho ho vedome nikto neplánoval a že vznikla v dôsledku takých faktorov, ako bol napr: strach z vlády a tradičný európsky individualizmus. Starý individualizmus však bol atomizmom, ktorý staval na ekonomike laissez faire a na oddelení súkromného a verejného. Takáto demokracia bola živelným výsledkom pudov a návykov, spájala sa v nej suverenita individua s tyraniou väčšiny.

Deweymu však išlo o inteligentnú, tvorivú demokraciu. O demokracii niekedy hovoril, ako o spôsobe, či metóde riešenia problémov. Pre Deweyho sa sociálna filozofia začína uvažovaním o sociálnych dôsledkoch správania jednotlivca, o dôsledkoch jeho činov na iných. Preto sa snaží vymedziť hranicu medzi súkromným a verejným. Pri presahu súkromného do verejného vzniká potreba kontroly. Rovnosť chápal ako rovnosť pred zákonom a podľa zákona, nie ako rovnosť schopností. Takáto rovnosť je kompatibilná so slobodou poňatou, ako rovnaká sloboda pre všetkých, a to predovšetkým sloboda myslenia. Rovnosť a sloboda nie sú dané ničím, sú to hodnoty, ktoré si vyžadujú morálne úsilie a sú to výdobytky spoločenského vývoja. Čo je dané, je skôr nerovnosť (schopností) a nesloboda (závislosť individua od komunity).

Podobne je to aj s ostatnými sociálnymi hodnotami: priateľstvom, solidaritou, kooperáciou. Dewey vie, že demokracia zahŕňajúca tieto hodnoty, je krehká. Tradičné zložky demokracie, ako právo voliť, vláda väčšiny, zastupiteľská vláda, nie sú dostatočnými zárukami – môže ich využívať aj totalitarizmus. Chrániť treba najmä tieto demokratické ideály: 1. každá vláda slúži celej spoločnosti, 2. na voľbe vlády sa zúčastňuje celá spoločnosť, 3. celá spoločnosť sa podieľa na tvorbe politiky. Ďalšími metódami utvárajúcimi demokraciu sú: konzultácia, diskusia, komunikácia, participácia, metóda presvedčania, dobrovoľnosť a právo vyjadriť sa ku všetkému z vlastného hľadiska.

Dewey uznával pluralistickú spoločnosť, t. j. takú, v ktorej sa formuje a existuje množstvo záujmových skupín, ale odmietol boj frakcií za egoistické skupinové ciele, ako aj takú funkciu centrálnej vlády, ktorá by tieto skupiny mala udržať na uzde. Navrhoval skôr formovať vedomie širšej komunity, celospoločenských záujmov, ktoré by si mali osvojiť všetci jednotlivci, aj skupiny realizujúce svoje čiastkové záujmy. Tam kde sa tak nedeje, výsledkom je chaotická, nepriateľstvom nabitá spoločnosť. Všetky čiastkové záujmy majú podliehať posúdeniu z hľadiska celospoločenskej žiadateľnosti, či nežiadateľnosti. Navrhuje plánujúcu, nie plánovanú spoločnosť. Všetci pragmatisti boli presvedčení o životnej dôležitosti edukácie pre spoločnosť a aktívne to presadzovali a zdôrazňovali. No vari žiaden filozof sa po Platónovi a Rousseaovi nevenoval edukácii toľko ako práve Dewey. Škola nemá len prenášať tradície, ale má aj pripravovať pre budúcnosť. Spoločnosť zriaďuje edukáciu, aby sa zachovala a rozvíjala prostredníctvom odovzdávania určitých návykov, tradícií, poznatkov, presvedčení, praktík a hodnôt ďalším generáciám. To však možno robiť rozličnými spôsobmi: dogmatickou indoktrináciou, alebo demokratickou tvorivosťou. Spoločnosť neustále podlieha zmene a na toto musí reflektovať aj edukácia; edukácia závisí od hodnôt, cieľov v danej spoločnosti. Dewey vyzdvihoval edukáciu tak vysoko, že ju dokonca stotožňoval s rozvojom vôbec a písal, že takto poňatá edukácia nemá žiadny iný cieľ mimo seba, ale je sama sebe cieľom.

Rozvoj však nevulgarizoval a nechápal primitívne, len ako materiálny rozvoj, ale ako rozvoj ľudského života a toho, čo je v ňom špecifické: symbolického správania, komunikácie, významov a zmysluplnosti, slovom ako plnosť a bohatstvo skúsenosti. Veciam sa učíme tak, že ich prakticky vykonávame (*učenie činnosťou – learning by doing*).

Dewey bol radikálny odporca diváckej, pozorovateľskej koncepcie poznávania i učenia sa (len počúvaním, čítaním, pozorovaním), *učíme sa na vlastnej skúsenosti a expertovaním*. To je antiintelektualizmus, ktorý (neverí, že sa môžeme poučiť zo skúsenosti druhého tak, že si o nej iba prečítame a pod.) Aj svoje chápanie filozofie Dewey úzko spájal s edukáciou, ba zmysel filozofie videl dokonca predovšetkým v nej. V *demokracii a výchove* (1916) edukáciu nazval laboratóriom, v ktorom sa konkretizujú a testujú filozofické pojmy. Keďže filozofiu nechápal a nepraktizoval inak, ako vo vzťahu ku konaniu, činnosti, praxi a za najvýznamnejšiu takúto činnosť považoval edukáciu. Ani rekonštrukcia vo filozofii sa nemôže uskutočniť bez rekonštrukcie vo výchove a vzdelávaní, výsledkom oboch má byť rekonštrukcia života ľudí, osobného i spoločenského, súkromného i verejného. Určitá sociálna filozofia sa podľa neho nevyhnutne premieta do filozofie výchovy, (aj keď nielen ona, ale práve ona sa podieľa na formulácii cieľov, ideálov edukácie, kým ostatné disciplíny, najmä psychológia, skôr na tvorbe metód a prostriedkov). Filozofia prispieva k chápaniu samého procesu výchovy, jeho povahy, kritérií a potrieb a pod. Samotný proces výchovy je aplikáciou teórie – je to veda i umenie zároveň.

Pragmatisti vychádzali z toho, že nemenná ľudská povaha je nonsens, že človek je plastický tvor. Edukačný proces nemôže pozostávať len z reči, ale musí obsahovať celé spektrum činnosti, ku ktorým musí byť prispôbené aj školské prostredie. Proces učenia a vyučovania musí byť organizovaný tak, aby bol tvorivý a príjemný, vtedy je aj efektívnejší. Každý učiteľ musí mať podľa možnosti čo najsprávnejšiu predstavu, koncepciu človeka, ľudskej povahy a v rámci toho dieťaťa, ako objektu, či skôr partnera svojho pôsobenia. Pragmatická koncepcia je na dieťa a jeho individualitu, a „na život orientovaná“ edukácia.

Znamená to, že nielen škola má pripravovať efektívne pre život, ale aj na to, že samotný proces edukácie musí byť odvodený svojimi formami a obsahom, prostriedkami i cieľmi zo života, ktorého je súčasťou a nemá byť ničím umelým. Dewey bol aj kritikom elitárskeho delenia detí na základe testov na talentovaných, schopných a neschopných.²⁴

Základom je teda nedeformovať prirodzenú túžbu dieťaťa učiť sa a poznávať nové. Odporcov pragmatizmu iste prekvapí fakt, že Dewey naliehal, aby aj odborné, učňovské školstvo nebolo len úzko zamerané na mechanické zvládnutie potrebných zručností, ktoré umožnia absolventom vykonávať ich prácu v továrni a zarábať peniaze, ale nástojil na tom, aby im poskytovalo aj širší vedecký rozhľad, vedecké chápanie ich odboru, a vhlád do technológie i kultúry industriálnej spoločnosti. Teda aj úzko odborné vzdelávanie má byť intelektuálnou a mravnou záležitosťou. Avšak tieto Deweyho snahy neboli väčšinou vypočuté. V praxi sa presadil hrubý prakticismus, t. j. honba za ziskami a rýchlym ekonomickým rastom na úkor intelektuálneho a mravného rastu, s čím skutoční pragmatisti nemali nič spoločné, naopak, upozorňovali na takéto riziká industrializmu. Dewey sa zaslúžil o vzdelávanie amerických učiteľov; aj tu namiesto starej predstavy o praktikantoch, založenej na napodobňovaní vedúceho praxe, presadzoval novú ideu experimentálnej, laboratórnej praxe, ktorá podporovala samostatnosť, kritickosť a invenciu budúceho učiteľa.

Dewey po celý život kritizoval školstvo za to, že iba reprodukuje chaotickosť spoločnosti a požadoval od neho, aby bolo experimentálnou a tvorivou komunitou, ktorá by pôsobila ako transformačná sila spoločnosti, nie iba ju kopírovala.

Edukácia je vlastne všeobecným procesom prenosu kultúry, preto prebieha vždy a všade, robia ju všetci a všetci sú za ňu zodpovední. Ďalším znakom pragmatistickej koncepcie bola interaktívnosť vzťahu žiaka a učiteľa, dôraz na ich spoločnú skúsenosť, teda demokratizácia tohto vzťahu. Je to vzťah viac a menej skúseného, zrelého a nezrelého človeka, v ktorom prvý odovzdáva svoje poznanie a hodnoty druhému. Musí to byť inteligentné vedenie.

²⁴ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 42

Škola má učiť (vedecky) myslieť a skúmať, pretože psychika dieťaťa je blízka psychike vedca: zahŕňa zvedavosť, experimentovanie, predstavivosť. Myslenie nie je memorovanie, ani špekulatívne vymýšľanie veľkých myšlienok. Myslenie i učenie sa mysleniu začína problémom, ktorý sa má riešiť. Skutočné myslenie je nezávislé a slobodné. Mravným ideálom edukácie je formovanie charakteru, sociálnym ideálom formovanie demokratickej komunity.

Dewey varoval pred nebezpečenstvom takých sociálnych dualizmov, ako je odtrhávajúce priemyslu a kultúry, technológie a morálky, zručností a intelektu, účelnosti a estetiky a poukazoval na dehumanizačné a demoralizujúce dôsledky týchto dualizmov. Podľa neho umenie ani morálka nie sú žiadnym luxusom, ale nevyhnutnou a prirodzenou súčasťou ľudského života.

2. ŽIVOTOPIS – JOHN DEWEY

John Dewey (20. októbra 1859, Burlington, štát Vermont – 1. júna 1952, New York) patrí medzi gigantické osobnosti modernej filozofie. Ved' už len súhrn udalostí, ktoré rámujú takmer celé storočie jeho mimoriadne plodného a aktívneho života, je ohromujúci: narodil sa v roku vydania *Darwinovho Pôvodu druhov*, bol svedkom zrodu teórie relativity i kvantovej mechaniky, technických vynálezov od žiarovky cez telefón, automobil, lietadlo, cez televíziu a atómovú bombu, zažil nielen prudký industriálny rozmach USA, ale aj krach na newyorskej burze, dve svetové vojny a napokon i nástup Studenej vojny začiatkom 50-tych rokov. John Dewey bol vari najotvorenejším a najangažovanejším akademickým filozofom 20. stor., takmer všetky spomínané udalosti boli preňho výzvami, na ktoré filozoficky aj občiansky reagoval. Sám sa vyslovil, že ho ovplyvňovali skôr ľudia a udalosti než knihy. Dewey bol filozof a intelektuál, ktorý svoju dobu nielen žil, ale aj spoluutváral. Jeho hlavným problémom bol vzťah – zosúladenie vedy a hodnôt, naturalizmu a humanizmu, logiky a etiky. Vytvoril radikálne novú koncepciu filozofie, ako nástroja inteligentnej skúsenosti a koncepciu filozofa, ako aktéra sociálnych zmien. Hlavnou intenciou jeho rekonštrukcie vo filozofii je, aby sa filozofia zaoberala skôr ľudskými, než čisto akademickými záležitosťami, resp. aby aspoň druhé podriadila prvým. Hoci svoje snahy najradšej označoval ako „*instrumentalizmus*“, *do dejín filozofie vošli v rubrike „pragmatizmus“*. Ak bol Peirce zakladateľom a James šíriteľom pragmatizmu, Dewey ho aplikoval do takmer všetkých oblastí filozofie a kultúry. V Deweyho intelektuálnom vývoji možno rozlíšiť **šesť hlavných etáp**: **1.** počas štúdií na *Vermontskej univerzite* v rodnom *Burlingtone* je ešte nevyhraneným intuitivistom (1875-1879); **2.** ako študent filozofie na *John Hopkins University* v *Baltimore* (*Maryland*) sa stáva presvedčeným neohegeliánom (1882-1884);

3. počas pôsobenia na Michiganskej univerzite v Ann Arbor (s výnimkou ročnej profesúry na Minnesotskej univerzite v Minneapolis, (1888-1889) prechádza „od absolutizmu k experimentalizmu“, teda k vlastnej verzii pragmatizmu (1884-1894);²⁵, 4. ako vedúci katedry filozofie, psychológie a pedagogiky na Chicagskej univerzite sa definitívne stáva pragmatistom a formuluje východiskové tézy svojej koncepcie (1894-1904); 5. počas pôsobenia na Kolumbijskej univerzite v New Yorku je už najznámejším a najvplyvnejším americkým filozofom a intelektuálom s ohromnou medzinárodnou reputáciou (1904-1939); 6. jeho činnosť a vplyv neutíchajú ani po odchode do dôchodku, keď nielen sumarizuje svoje dielo, ale púšťa sa aj do nových tém (1939-1952).

John Dewey pochádzal z typickej yankeeovskej rodiny, ktorá ho vychovávala v duchu „starej americkej“ kultúry. John vyrastal v prostredí bohatej strednej vrstvy, trochu aristokratickom, no nie snobskom, so zmyslom pre praktickosť i prírodu, ktorá bola v okolí Lake Champlain a Green Mountains prekrásna. Na Vermontskej univerzite sa podporovalo samostatné myslenie a tu v záverečnom roku štúdia sa začal zaujímať o filozofiu. Učiteľ H. P. Torrey vzbudil u neho záujem o etiku, metafyziku, psychológiu a o Kanta. Začal ho znepokojovať dualizmus vedy a viery, rozumu a intuície, logiky a praxe. Dewey bol nadšeným neohegeliánom. Prechodom k druhej etape v Deweyho intelektuálnej biografii je obdobie, keď sa v roku 1881 vracia z učiteľovania v Oil City (Pensylvánia), kam odišiel po ukončení bakalárskeho štúdia, a keď sa pod vedením H. P. Torreyho ďalej súkromne vzdeláva vo filozofii. Okrem čítania filozofických článkov začína už aj sám písať. Dve štúdie posielal Dr. W. T. Harrisovi, neohegeliánovi a vydavateľovi vtedy jediného filozofického časopisu v krajine (*Journal of Speculative Philosophy*), spolu s otázkou, aby posúdil jeho perspektívu, ako profesionálneho filozofa. Harris reaguje kladne a výsledkom je Deweyho rozhodnutie pre postbakalárske štúdium filozofie na John Hopkins University v Baltimore, kam nastupuje v roku 1882. Dewey bol vynikajúcim študentom a pochvaľoval si stimulujúcu atmosféru na nedávno založenej univerzite, najmä účasť na práci slávneho „Metafyzického klubu“.

²⁵ Bodnár, V.: Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus, 1969, s. 82

Filozoficky ho najviac ovplyvnili prednášky neohegeliána G. S. Morrisa; ako sám povedal neskôr, Hegel v ňom zostal natrvalo – nie však jeho dialektika, ale procesualita a kontextualita. Publikoval články, ale vo filozofických kruhoch sa stal známym ďalšími dvoma článkami uverejnenými v časopise *Mind* v r. 1886 (*The Psychological Standpoint a Psychology as Philosophic Method*), v ktorých sa už objavujú náznaky prechodu od hegelovského absolutizmu k pragmatickému experimentalizmu. Argumentuje v nich, že filozofia nepotrebuje žiadnu inú metódu ako psychológiu, pretože psychológia je úplnou vedou o skúsenosti.

V tom čase však – a to je až ďalšia, vlastne rozhodujúca etapa v jeho intelektuálnom vývoji, pretože vtedy sa tam zrodil jeho pragmatizmus. Dewey pôsobí ako inštruktor filozofie na Michiganskej univerzite v Ann Arbor, kam prešiel v roku 1884 na Morrisovo pozvanie, ktorý tu bol vedúcim katedry. Okrem filozofie prednáša Dewey aj psychológiu. Výsledkom tejto práce je vôbec jeho prvá knižná monografia, resp. učebnica *Psychology* (1887). Okrem toho sa ďalej významne rozširujú jeho intelektuálne záujmy: ako člen komisie pre výber potencionálnych uchádzačov o univerzitu bez prijímacích skúšok sa začína zaujímať o problematiku edukácie vôbec. Uvedomuje si rozpor medzi školskou praxou a psychologickou teóriou vývinu osobnosti a učenia. Prejavom jeho záujmu o ďalšie spoločenské otázky je napr. esej *The Ethic of Democracy* (1888). V januári roku 1888 zvolili Deweyho za profesora mentálnej a morálnej filozofie na Minnesotskej univerzite v Mineapolise (Minnesota), avšak už v marci 1889 sa vracia späť do Ann Arbor, aby po nebohom Morrisovi prebral katedru. Začína učiť aj politickú a sociálnu filozofiu, etiku a estetiku (popri dejinách filozofie, logike a psychológii).

Keď v r. 1890 vychádzajú Jamesove "Princípy psychológie", Dewey mu nadšene píše, že táto kniha radikálne zmenila jeho myslenie o psychológii. Ovplynula ho najmä Jamesova koncepcia mysle nie ako niečoho vonkajšieho voči prírode a stojaceho proti nej, ale ako funkcie, zabezpečujúcej našu jednotu s prírodou (analogicky jednote organizmus s prostredím). Práve týmto Jamesovým impulzom začína kľúčová fáza formovania Deweyho verzie pragmatizmu.

V pozadí jeho filozofického projektu je snaha o spojenie darwinizmu s neoheliánstvom a zaujatie pozície, ktorú on sám označil, ako „experimentálny idealizmus“. Dokladom toho sú najmä štúdie: *Is Logic a Dualistic Science? A Logic of Verification* (1890), *The Present Position of Logical Theory* (1891), *The Superstition of Necessity* (1893). Logika je mu štúdiom procesov myslenia zahrnutých v učení, vedeckom skúmaní i praktickom riešení problémov. Paralelne s tým sa rozvíjajú aj ďalšie dimenzie jeho filozofickej osobnosti a diela: záujem o edukáciu a demokraciu. V monografiách z etiky: *Outlines of a Critical Theory of Ethics* (1891) a *The Study of Ethic: a Syllabus* (1894) načrtáva svoj kontextualizmus a holizmus. V jeho sociálnej filozofii odteraz začína dominovať commtovská myšlienka, že veda je organizujúci a integrujúci faktor spoločenského života. Jej praktické využitie pre ľudský život je však zatiaľ malé. Za príčiny považuje nedostatok sociálnej organizácie vedy, špecializáciu, abstraktnosť výskumu a nedostatok viery v možnosti vedy riešiť ľudské problémy.

Začiatkom roku 1894 Dewey prijíma ponúknutý post vedúceho katedry na univerzite v Chicagu. Stále viac prechádza od psychológie k logike a nasleduje Peircea v poňatí myslenia, ako procesu prechodu od pochybnosti k istote. Vzniká originálna koncepcia „inštrumentalizmu, zahŕňajúca „experimentálnu logiku“, ako logiku skúmania a skúsenosti“. Prvým svedectvom prekonania Hegela je článok *Some Stages of Logical Thought* (1900). A keď v roku 1903 vyšiel katedrový zborník *Studies in Logical Theory*, James začal otvorene hovoriť o Deweyho „chicagskej škole“ pragmatizmu, ako o novom filozofickom systéme (F. C. S. Schiller písal, že Dewey dospel k tomu istému, čo James, že pravdu vytvárame, nie nachádzame) a kladnú recenziu uverejnil aj Peirce. Doterajšia logika bola „epistemologická“ – myslenie chápala, ako reprezentáciu reality, čím vznikol dualizmus myslenia a reality. Netreba však uvažovať o myslení a realite vôbec, ale o myslení, ako o riešení konkrétneho problému, ktorý vzniká v skúsenosti. Dewey chce všetko považovať len za skúsenosť a jej stránky aj rozlíšenie a jej stránky – aj rozlíšenie faktu a idey je len funkčné, inštrumentálne v našej skúsenosti, nie ontologické alebo metafyzické v samej skutočnosti.²⁶

²⁶ Višňovský, M., Mihina, F.: Pragmatizmus, 1998, s. 319, 320

Chicagská etapa znamená taktiež Deweyho etablovanie sa, ako významného filozofa edukácie. Šesť a pol roka tu viedol experimentálnu základnú školu, ako laboratórium a (súčasť univerzity), v ktorom testoval svoje idey a prístupy k výchove, postavené takisto na funkcionalistickej psychológii a darwinizme: dieťa je od narodenia aktívny tvor, má vlastné podnety a záujmy, preto úlohou učiteľa je utvárať pre ne vhodné podmienky. Učenie Dewey nechápe ako prípravu na život, ale ako život sám, pričom aj život aj učenie sú sociálne, učenie má byť skupinové a škola je „spoločnosť v malom“. Učenie je modelom i rekonštrukciou skúsenosti. Testom vzdelania je, ako inteligentne vie človek reagovať na novú situáciu. Takto v Deweyho koncepcii mizne aj dualizmus školy a života. Roky v Chicagu priniesli Deweymu uznanie v odborných kruhoch i mimo nich a množstvo pozvaní na prednášky po celých USA. Stal sa prezidentom najprv Americkej psychologickéj a neskôr aj filozofickej asociácie.

Najdlhšia a najplodnejšia etapa života a práce Johna Deweyho sa začína jeho príchodom na Kolumbijskú univerzitu v New Yorku 1. 2. 1905. Tu sa rozvinul vlastný mysliteľský rozmer jeho osobnosti, ktorý dostal aj ďalšie impulzy. Na prelome rokov 1908-1909 si na okraj jedného svojho textu takto metaforicky povzdychne: „Pískam si svoju vlastnú pesničku, ale iba málokto jej načúva a ešte menší počet v nej nachádza nejakú melódiu. Zdá sa, že takmer nikto nie je presvedčený o potrebe nového hudobného štýlu“. V nijakom prípade to však neznamenal, že by sa Dewey mal stať „osamelým bežcom“, naopak postupne si na univerzitách vychováva svojich žiakov (najznámejším je S. Hook). Medzi kľúčové myšlienky, ktoré v tom čase rozpracúva a obhajuje, patria najmä tieto.

Po prvé, realita je vlastne totožná so skúsenosťou – vec je to, čo zakúšame, preto v skúsenosti niet dualizmu reality a fenoménu (*štúdie The Postulate of Immediate Empiricism, 1905, Reality as Experience, 1906*). To je Deweyho nová metafyzika, ako odhaľovanie univerzálnych stránok bytia prostredníctvom vedeckého poznania partikularít. Univerzálna je len rozmanitosť, rozdielnosť a zmeny. Je to antiredukcionistická a antiabsolutistická metafyzika v tom zmysle, že nehľadá jeden konečný princíp, počiatok, látku, čosi absolútne, nemenné a večné.

Tradičný dualizmus empirického a metafyzického, veci pre nás a veci o sebe nazýva „intelektualistickým klamom“ (*Some Implications of Anti-Intellectualism, 1910*). Ten je zdrojom mnohých filozofických problémov, ktoré sú neriešiteľné, pretože nikto nevie spojiť, čo sa rozdvajilo (subjekt, objekt, zdanie a bytie atď.). Musíme brať veci také, aké ich zakúšame a nehľadať za nimi nejakú inú realitu, ani ich nepovažovať iba za zdanie podstaty či nejakého „základu“ (*Does Reality Possess Practical Character?, 1908*). Dewey vysvetľuje, že po Darwinovi už nemôžeme obhajovať starý humovský pojem skúsenosti – skúsenosť je konštituovaná interakciami organizmu a prostredia a jej obsahom nie sú stavy vedomia, ale návyky a aktivita, adaptácia, a to všetko je objektívne a prístupné zvonka (monografia *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought, 1910*). Sumarizáciou týchto explanácií pragmatistického princípu skúsenosti je potom Deweyho *opus magnum* – *Experience and Nature* (1925). Niektorí ho považujú za najväčšie metafyzické dielo od čias Spinozu.

Po druhé, myslenie a reflexia (poznatie a poznávanie) je vlastne skúmaním. To je Deweyho nová teória poznania. Je v opozícii k tradičnej koncepcii realistov aj idealistov, podľa ktorých poznanie kopíruje (reprodukuje) už vopred danú a hotovú realitu a je pravdivé v tej miere, ako verne ju kopíruje (*štúdia Beliefs and Realities, 1906*). Namieta aj proti abstrakcii poznávajúceho subjektu a objektu a dokazuje, že nič také nejestvuje, že je to umelý vzťah (*The Control of Ideas by Facts, 1907*). Skutočným vzťahom je to, že poznáva konkrétne individuum v problémovej situácii, ktoré chce vyriešiť nejaký problém prostredníctvom skúmania. Skúmanie sa vzťahuje na všetky oblasti života a zahŕňa všetko, od bežného praktického usudzovania po vedecký výskum. Skúmanie je proces (aktivita), ktoré objektívne existuje a jeho výsledky môžu byť empiricky analyzované.

Dewey ďalej opisuje všeobecnú štruktúru každého skúmania (aj riešenia problémov): **1.** pociťovaný problém, alebo ťažkosť, **2.** snaha o presnejšie definovanie problému alebo ťažkosti, **3.** návrh, hypotéza, alebo idea ako problém riešiť,

4. racionálne vypracovanie hypotézy z hľadiska jej dôsledkov pre činnosť, 5. overenie, experiment, skúška v praxi (*monografia How We Think, 1910*). Idey sú teda plánmi činnosti, sú to nástroje, inštrumenty prekonávania neutešenej situácie; nie sú to statické kópie vopred danej a nemennej reality. Idey, poznanie je našou (tvorivou) konštrukciou, ktorej úlohou je rekonštruovať našu životnú situáciu (*Pragmatism, 1913*). Dewey však odstraňuje teoretickej a praktickej idey, usudzovania a uvažovania. Nepravda sa ukáže vtedy, keď idea zlyhá pri riešení problému, takže pravdivosť a úspešnosť, či užitočnosť, alebo uspokojivosť idey je jedno a to isté. Tzv. *apriórne pravdy (axiómy)* sú princípy, pravidlá a kánony skúmania, ktoré vznikli ako úspešný výsledok minulej skúsenosti (*Experience and Objective Idealism, 1906*). Nie sú to ontologické, ale teleologické a praktické princípy, ani ich univerzálnosť, nevyhnutnosť a „večnosť“ nie je ontologická (*Brief Studies in Realism, 1911*).

Okrem toho Dewey publikuje množstvo prác, vrátane monografií z etiky (*Ethic, 1908 spolu s Tuftsom*) a pedagogiky (*spolu s dcérou Evelyn Schools of Tomorrow, 1915*), alebo na ich rozhraní (*Moral Principles in Education, 1909, Interest and Effort in Education, 1913*). Klasickou sa však stáva *monografia Democracy and Education (1916)*, jedna z jeho najznámejších a najúspešnejších kníh, v ktorej načrtáva koncepciu školy pre XX. storočie. Sám Dewey ju dlhé roky považoval za najlepší výklad svojej filozofie. Jej kľúčovou ideou je, že edukácia je prostriedok objavovania nových a šírenia starých významov a hlavnú úlohu v nej hrá komunikácia, ako proces rozširovania skúseností. Filozofii pripisuje edukačnú funkciu ako hlavnú, pretože podľa neho všetka filozofia je v podstate sociálna a všetka sociálna filozofia je v podstate filozofiou edukácie. Dewey tak vlastne nahradil v americkej pedagogike a školstve Herbarta. To mu prinieslo mnoho čestných funkcií a pozícií, vrátane čestných doktorátov viacerých univerzít, jeho alma mater vo Vermonte nevynímajúc. Prakticky nepretržite prednášal pre verejnosť a rôzne univerzity. Okruh tém týchto prednášok bol veľmi široký: filozofia, etika, politika, veda, náboženstvo, škola. Ďalšou výzvou pre jeho myslenie je 1. svetová vojna.

Začína písať o národných a medzinárodných politických udalostiach. Do centra jeho úvah sa dostáva Nemecko (*kniha German Philosophy and Politics, 1915*). Vojna bola šokom tým viac, že 20. storočie sa začalo nadšením a optimizmom, evidentným pokrokom a vierou v neho (*článok Progress, 1916*). Dewey sa stále angažuje v konkrétnych mnohých prípadoch. V r. 1913-1915 pracuje na založení Americkej asociácie univerzitných profesorov, stáva sa jej prvým prezidentom a neskôr čestným doživotným členom. Spolu s ďalšími vedeckými osobnosťami *zakladá New School for Social Research pri Columbia University (1919)*, ako modelové demokratické pracovisko pre analýzu a riešenie spoločenských problémov. V roku 1929 zakladá s liberálmi „Ligu pre nezávislú politickú akciu“ a stáva sa jej prezidentom.

Po 1. svetovej vojne už jeho vplyv a aktivita prekračuje hranice USA. V roku 1919 niekoľko mesiacov prednáša v Japonsku a študuje japonskú spoločnosť a školstvo. Témou týchto prednášok je „*rekonštrukcia vo filozofii*“ (*Reconstruction in Philosophy, 1920*). Dewey tu nabáda, aby sa filozofia orientovala na nové trendy života. Ak logika potrebuje rekonštrukciu smerom k experimentálnej logike, tak etika a sociálna filozofia ju potrebujú smerom od abstraktných pojmov a ich systematizácie k analýze a riešeniu konkrétnych problémov. Z Japonska sa koncom apríla 1919 presúva do Číny a predlžuje si pobyt do roku 1921. Udeľujú mu čestný doktorát Pekingskej univerzity a nazývajú ho „druhým Konfuciom“. Ako 60-ročný stále cestuje. V roku 1924 navštevuje Turecko, kde študuje jeho školský systém, v roku 1926 s rovnakým cieľom sa ocitá v Mexiku.

V júni 1928 je členom delegácie amerických pedagógov v Sovietskom Rusku (*kniha Impressions of Soviet Russia and The Revolutionary World: Mexico-China-Turkey, 1929*). O sovietskej edukácii píše pochvalne, najmä o jej spoločenskom a kooperatívnom duchu. V apríli a v máji 1929 prednáša svoje Gifford Lectures na univerzite v Edinburgu (*The Quest for Certainty, 1929*). Podáva novú verziu svojej celkovej filozofie.

Objasňuje tradičnú platónsku filozofiu, ktorá adoptovala kresťanský dualizmus pozemského (neistého) a transcendentálneho (istého) sveta, pričom druhý má človeku slúžiť, ako prostriedok na vyrovnanie sa s prvým, resp., jeho náhrada. V júli 1934 sa zúčastňuje veľkej konferencie o edukácii v Juhoafrickej republike. Napokon v roku 1937 predsedá v Mexiku medzinárodnej komisii, skúmajúcej Stalinove obvinenia proti Trockému. Dewey má stále chuť púšťať sa do ďalšej filozofickej práce. Vydáva ďalšie *prednášky* pod názvom *Human Nature and Conduct* (1922). Ľudskú povahu tu chápe, ako zložitú spleť impulzov a tendencií, ktoré sú samy o sebe chaotické. Prvým usmernením týchto impulzov a aktivity je skupina, do ktorej sa každé individuum rodí. Tak vznikajú návyky. Návyky však stále narážajú na prirodzené impulzy (túžby) a na vplyvy meniaceho sa prostredia. Morálka vzniká celkom prirodzene z interakcie týchto troch síl a nemá žiadne transcendentálne zdroje. Kniha sa stala jednou z najčítanejších a najpopulárnejších (reedície v r. 1930 a 1944).

Koncom 20. a 30. rokov sa Dewey venuje zmenám v americkej spoločnosti a demokracii (*monografia Public and Its Problems, 1927*). Zároveň ho zamestnáva problém identity amerického individua (*Individualism, Old and New, 1930*). Príspevkom k sociálnej filozofii je ďalšia *monografia Liberalism and Social Action* (1935). Klasický liberalizmus bol individualistický; moderný sa musí zaujímať aj o sociálnu spravodlivosť a presadzovať štátnu edukáciu. Širokú koncepciu slobody a demokracie obhajuje v *knihe Freedom and Culture* (1939), ktorá je jeho odmietnutím totalitarizmu. Demokracia neznáša rýchle, jednoduché, násilné riešenia, je to ťažká a dlhodobá záležitosť, vec kultúry. Ako klasik sa Dewey dovedy zásadnejšie nevyjadril k trom oblastiam kultúry – umeniu, náboženstvu, a hodnotám – kvôli čomu musel znášať obvinenia z „pragmatistickej prízemnosti“, či „primitivizmu“.

V roku 1934 však prekvapil mnohých vydaním dvoch nových monografií: *Art as Experience* a *A Common Faith*. Estetická skúsenosť je podľa neho zvláštnou súčasťou bežnej skúsenosti. Vzniká vtedy, keď je jeho dielo dokončené a prináša emocionálne uspokojenie.

Umelecká tvorba je skúsenosť a postupujeme v nej rovnako, ako pri riešení problémov, a v každej interakcii organizmu s prostredím, zvláštnosťou však je jej celosť. Umenie je najuniverzálnejšou a najslobodnejšou komunikáciou. Rovnako náboženský moment je prirodzenou súčasťou ľudskej skúsenosti a vzťahu človeka k svetu, avšak náboženstvo, ako inštitúcia sa tomu odcudzilo. Ak chce znova plniť funkciu v ľudskom živote musí sa modernizovať. Božské chápe Dewey ako ideálne, alebo ako jednotu ideálneho a aktuálneho, nie ako nadprirodzené. Svoje predošlé práce z teórie hodnôt zhrnul o čosi neskôr do knihy *Theory of Valuation* (1939). Rozlišuje dobrá žiadané (bezprostredné, ktoré uspokojujú nejakú potrebu, alebo túžbu) a žiaduce (dlhodobé, pri ktorých treba zvažovať aj prostriedky k nim a ich dôsledky). Hodnotenie nie je čisto subjektívny akt a nevzťahuje sa na večnú transcendentnú ríšu hodnôt. Je výrazom ľudských ideálov, ako sa sformovali v priebehu skúsenosti. Jeho logická forma je totožná s logickou formou vedeckého usudzovania, pretože ich spoločenským základom je štruktúra a forma skúmania. Hodnotenie sa líši od poznania len predmetom, nie povahou. Hodnotenie nie je čisto mentálny akt, ale jeho najlepším prejavom je správanie (usilovanie o hodnotu, starostlivosť o ňu, jej používanie), a tak podlieha empirickému skúmaniu a testovaniu. Hodnotenie je praktické, lebo sa týka vecí, ktoré treba uskutočniť.

V 30-tych rokoch sa v USA viedla široká spoločenská debata o edukácii. Mesačník „*Social Frontier*“ publikoval k tomu najviac materiálov a Dewey tu mal vyhradenú svoju vlastnú stranu („*John Dewey's Page*“). Výsledkom práce týchto rokov je monografia *Experience and Education* (1938). Okrem toho Dewey sumarizuje svoje štúdiá z logiky v knihe *Logic: The Theory of Inquiry*, (1938). Provokujúcou je tu idea, že ak sú tvrdenia a sudy nástrojmi skúmania, nemožno ich hodnotiť z hľadiska pravdivosti, či nepravdivosti, ale len z hľadiska efektívnosti, alebo neefektívnosti, produktívnosti/neproduktívnosti, užitočnosti/neužitočnosti, relevantnosti/irelevantnosti. Preto namiesto o pravdivosti, hovorí o oprávnených tvrdeniach, či „oprávnenej tvrditeľnosti“.

V 40-tych rokoch ďalej vydáva knihy *Problems of Men* (1946) a (spolu s logikom Arthurom F. Bentleyom) *Knowing and The Known* (1949). Druhá z nich je vlastne pragmatickým skúmaním filozofickej analýzy, sémantiky a Carnapovej filozofie vedy. Od júna 1930 bol Dewey na vlastnú žiadosť emeritovaný, ale ešte 9 rokov pracoval na univerzite. Priamo na prednáške tvoril a to bola jeho príležitosť, ako učiteľa. Svojim žiakom sa venoval celou osobnosťou a žiaci ho mali radi. Už počas života dosiahol mimoriadne uznania, ako napr: čestný doktorát Parížskej univerzity (1930), čestný doktorát Harvardskej univerzity (1930). V roku 1935 založili na jeho počesť v New Yorku „*The John Dewey Society*“. Ešte v júni 1951 preberal spolu s inými 25 vybranými kapacitami vedy čestný doktorát na Yalskej univerzite pri príležitosti 250. výročia jej založenia. Kolumbijská univerzita zaviedla na jeho počesť profesúru a čestné John Dewey Lecturs.; Hebrejská univerzita v Jeruzaleme zriadila *John Dewey School of Education*.

V roku 1964 založila jeho manželka Roberta Lowitz Grantová, s ktorou sa oženil v roku 1946, John Dewey Foundation na podporu aktivít a projektov vzťahujúcich sa k životu a dielu Johna Deweyho, a na podporu jeho demokratických ideálov. *Deweyho filozofické dielo predstavuje celkove okolo 40 kníh a vyše 7000 článkov (jeho súborné vydanie vyšlo v roku 1967-1985 v 37 zväzkoch)*. John Dewey bol skromný človek a filozofický génius. Mimoriadna osobná integrita a koncentrovanosť mu umožnili pracovať aj vo vypätých situáciách a neobyčajne dlho.

Na oslave svojich 90. narodenín formuloval svoje celoživotné krédo takto: „hoci som sa v živote venoval mnohým veciam, mojím osudom je filozofia, ktorou som chcel preniknúť do jadra problémov nášho praktického života. Budúcnosť vidím v demokracii a dobrej vôli človeka“. Dewey sám však nepísal pre budúcnosť, ale pre svoju dobu, ktorú jeho filozofia stelesňuje. Bol to skutočne národný americký filozof, ktorého svetový význam sa plne doceňuje až dnes.

2. 1 Vplyv pragmatizmu na výchovu

2.1.1 Prvý článok 1

Podľa pragmatizmu inteligencia, alebo sila myslenia vzniká v zápasoch živých bytostí o zabezpečenie úspešného uplatnenia ich funkcií. Táto doktrína sa snáď dá porovnávať s „ekonomickou interpretáciou dejín“ v tom najširšom zmysle. Podľa nej hlavné črty štruktúry každej konkrétnej spoločnosti najlepšie pochopíme, ak sa najprv pozrieme na to, ako táto spoločnosť pristúpila k problému zachovania svojej existencie, ako sa pustila do základnej úlohy „produkcie svojho života“. Podobne transformácia a evolúcia následných sociálnych stavov závisí od zavádzania nových faktorov a síl do priemyselnej výroby a obchodu, takže ľudské hľadiská, hodnotiace súdy a centrá moci, kontrola prírody, a teda aj druhých ľudí sa menia. Pragmatizmus taktiež v istom analogickom zmysle tvrdí, že všetky vyššie výdobytky individuálneho života organizmu sú výsledkom tlaku a napätia z problému zachovania životných funkcií. Pretože život sa dá udržať, iba ak si ho organizmus „produkuje“ prostredníctvom vhodnej manipulácie s prostredím a jeho prispôsobenia si svojim vlastným životným cieľom. V edukácii na najelementárnejšie podmienky sú biologický problém individua a ekonomický problém spoločnosti presne to isté. V oboch prípadoch je cieľom podriaďiť si materiály a sily prírodného prostredia tak, aby prispievali k životným funkciám.

Zatiaľ, čo toto si vyžaduje priamy kontakt s predmetmi pri ich získavaní, trávení, a atď., obmedzenia priamej metódy ovládania látok sú veľmi veľké. Evolúcia nervového systému predstavuje objavenie sa výhod nepriamej kontroly vďaka manipulácii s daným prostredím na báze minulého a budúceho, ako aj vnímaného a videného na báze vzdialeného a predvídaného.²⁷ Vychádzajúc z toho, úlohou myslenia nie je s teoretickou, alebo špekulatívnou presnosťou zrkadliť vonkajší svet.

²⁷ Dewey, J.: *Progressive Journal of Education* I (Dec. 1908): s. 1

Jeho úlohou je vyberať všetko, čo je relevantné pre najefektívnejšie fungovanie životných funkcií a usporadúvať to, čo sa vybralo, nie na báze nejakého vonkajšieho modelu, ale vzhľadom na podporu dôsledného praktického výkonu všetkých aktivít, ktorých je živá bytosť schopná. Poznanie, teda nie je snahou kopírovať všetky fakty univerza podľa encyklopedickej módy. Je vyjadrením najúspešnejších výdobytkov minulosti človeka pri zabezpečení adjustácie a adaptácie v takej forme, aby v budúcnosti pomáhali udržiavať a podporovať ešte väčšiu kontrolu prostredia.

Táto teória podstaty inteligencie a poznania kontrastuje s ďalšími dvoma teóriami, ktoré sa v minulosti prakticky delili o túto oblasť medzi sebou. Jednou, ktorú možno nazvať transcendentálnou teóriou čistého racionalizmu, je, že myseľ je nemateriálna entita, dočasne udomácnená v materiálnom organizme, disponujúca myslením a rozumom, ako svojou vlastnou, alebo apriórnu silou, vytvárajúca poznanie prostredníctvom uplatňovania svojich schopností, pretože pravou podstatou myslenia je produkovať poznanie. Podľa toho názoru je poznanie samoučelom. Predstavuje jednoducho zásobáreň, ktorá je výsledkom uplatňovania čisto teoretickej schopnosti. Možno malo nejakú užitočnú aplikáciu v činnosti, no iba čisto náhodne, ako sa zisťuje dodatočne. Poznanie je zavŕšené samo o sebe, ako prejav čistej teoretickej schopnosti rozumu, ako takého. Druhým protikladným názorom, je že myseľ je čistý kus papiera, alebo niečo pasívne, podobné vosku, v čom objekty zanechávajú svoje odtlačky a hromadenie uchovaných záznamov potom tvorí poznanie.

Tento názor je v pozadí napríklad Spencerovej teórie evolúcie, podľa ktorej sa mentálne formy a schopnosti rozvíjali prostredníctvom trvalého pôsobenia síl prostredia, pričom menej trvalé črty si navzájom vyrovnávali svoje pôsobenie, kým trvalejšie formovali inteligenciu na svoj vlastný obraz. Poznanie je podľa tohto názoru replikou, alebo duplikátom vo vedomí toho, čo už existuje, ako hotové mimo neho. Pragmatický názor na myseľ a poznanie sa teda zhoduje s druhým prístupom v tom, že uvažuje o mysli vývojovo a veľký dôraz kladie na vzťah medzi organizmom a prostredím.

No evolúcia mysle podľa neho vyrastá z trvalej tendencie života podporovať a naplňovať vlastné funkcie prostredníctvom podriaďovania si prostredia skôr, než pasívneho prispôsobovania sa vonkajšiemu tlaku. Pretože inteligenciu pokladá za evolúciu životných funkcií až do bodu, v ktorom sa môžu vykonávať, čo najefektívnejšie, neberie ju iba ako výsledok evolúcie, ale aj ako jej riadiaci faktor. Podobne poznanie podľa tohto názoru nie je kópia, ktorej pravda sa má posudzovať podľa jej vernosti originálu; je to inštrument, alebo orgán úspešného konania. Hodnotu ruky, alebo oka neposudzujeme na základe toho, či sú kópiou niečoho, čo predtým existovalo v prostredí, ale na základe ich hodnoty, ako nástrojov adjustácie. Podľa pragmatického názoru to isté platí pre poznanie. To, čím sa meria jeho hodnota, jeho správnosť a pravdivosť, je stupeň jeho platnosti pre riadenie aktivít živých bytostí smerom k úspešnému výsledku.

To čo nazývame „teória“ a čistá veda nie sú teda akademické cvičenia izolovaného, alebo transcendentálneho rozumu, pracujúceho podľa svojich vlastných apriórnych zákonov.²⁸ Sú to jednoducho produkty nepredpojatého, bezpredsudkového názoru na podmienky a dôsledky najefektívnejšej a najplodnejšej činnosti, pretože úspech aktivity možno posudzovať buď zo širokého, alebo z úzkeho hľadiska. Keď sa jednotlivец pozerá na všetky svoje ciele a potreby v izolácii od spoločnosti, ktorej je členom, nejde tu vedecké poznanie, ale o poznanie vo forme mienky či dogmy.

Keď individuum uvažuje o podmienkach a výsledkoch svojich aktivít z hľadiska ich vplyvu na úspešnosť výsledkov činnosti komunity, alebo na jej blaho, dostáva najširšie, najvšeobecnejšie, (alebo najobjektívnejšie) hľadisko, aké môžu ľudské bytosti pre svoje poznanie dostať. Výsledkom zaujatia tohto sociálneho, nie čisto osobného stanoviska je poznanie v tom najlepšom zmysle – totiž veda. A dejiny ukazujú, že pokrok vedy predstavuje postupné víťazstvo pôvodnejšieho, resp. sociálneho hľadiska, pred čisto individuálnymi hľadiskami, mienkami a je iba súborom názorov – dogiem.

²⁸ Dewey, J.: *Progressive Journal of Education* I (Dec. 1908): s. 2

Čisté poznanie je, slovom, poznanie na základe najširšieho a najefektívnejšieho využitia, alebo služby spoločenskému pokroku a nie na základe individuálnej výhody, dosiahnutej na úkor ostatných. Nie je preto v nijakom vnútornom protiklade k aplikovanému alebo užitočnému poznaniu. Pretože jednou z hlavných úloh výchovy je formovanie mysle – pretože vskutku toto je jediná úloha výchovy, ak sa myseľ berie v jej organickej súvislosti s charakterom, zmenený názor na povahu a účel mysle nesie so sebou veľkú zmenu vo výchovných ideách a praxi. Výchove v minulosti dominovala takmer úplne kombinácia dvoch starších názorov na myseľ, ktoré som uviedol – ako čistého rozumu, alebo ako čistej a receptívnej nádoby. Vo všeobecnosti výchova „neproduktívnej triedy“ ako prevládajúca idea „kultúry“ je založená na predstave o mysli, v maximálne možnej miere oddelenej od materiálnych podmienok a nepoškvrnenej kontaktom s nimi; myslí, ktorej najvyšším cieľom je produkcia poznania pre samo poznanie. Na druhej strane, výchova pre „masy“ sa považovala za proces, prostredníctvom ktorého im boli vtlačované určité črty ich prostredia, až kým sa ich myseľ nesformovala do pasívnej a poslušnej konformity voči nemu. Charakteristické a protikladné dôsledky pragmatickej koncepcie mysle pre výchovu si musíme ponechať na ďalší článok.²⁹

2.1.2 Druhý článok

V decembrovom čísle tohto časopisu som ukázal, že v minulosti sa výchovná teória a prax spájali s dvoma rozdielnymi teóriami a podstatou mysle. Jednou teóriou je, že najvyššou schopnosťou mysle je rozum, alebo čisté myslenie, ktorých uplatňovanie vyúsťuje do poznania. Tento názor je zajedno s predstavou, že poznanie je cieľom samým o sebe, oddelene od spoločenského využitia a aplikácii; vyúsťuje do teoretického typu výchovy, takého, ktorý jeho oponenti odsudzujú, ako scholastický a akademický, zatiaľ čo jeho stúpenci ho vždy obhajujú na základe „kultúrnej“ a „osvietenej“, „humanistickej“ výchovy.

²⁹ Dewey, J.: *Progressive Journal of Education* I (Dec. 1908): s. 2

Takýto typ výchovy takmer úplne prevládal v školách, zameraných na produkovanie „džentlmenov“ v konvenčnom anglickom zmysle, t.j. členov vládnucej neproduktívnej triedy. Druhý typ filozofie mysle bral myseľ, ako niečo čisto pasívne, na čo sa má pôsobiť zvonku prostredníctvom pocitov a obrazov, ktoré sa potom usporiadajú, aby produkovali poznanie a presvedčenie. Táto predstava našla svoju praktickú obľubu hlavne vo výchove más, alebo „nižších tried“ s viac, alebo menej vedome zamýšľaným efektom, aby z nich robila pasívnych a ochotných zástancov existujúceho poriadku.³⁰ Pretože veci, ktoré podávali deťom v nižších školách neboli prevažne prírodné objekty a udalosti, ale symboly poznania a poctárskeho umenia, písané a tlačené formy jazyka a základy aritmetiky, výsledok bol dvojaký. Na jednej strane rozvíjal mentálnu závislosť a submisívnosť. Učiteľnosť, alebo poslušná absorpcia materiálu prezentovaného učiteľom a učebnicami, bola v týchto školách tradičnou a konvenčnou cnosťou. Na druhej strane, sociálne a ekonomické podmienky základného školstva boli také, že vyzývali a nútili veľké množstvo žiakov týchto škôl, aby ich opúšťali vo chvíli, keď nadobudli toľko znalostí z čítania, písania, počtov, že sa mohli stať užitočnými v podradnej ekonomickej pozícii, ale nie dostatočne odvážnymi a schopnými (až na zriedkavé výnimky) dospieť do bodu, v ktorom by boli pánmi svojich fyzických i mentálnych schopností.

Ako teda bolo uvedené v predošlom článku, pragmatická teória mysle a poznania je prispôsobená tak odlišnej schéme výchovnej praxe, ako aj jej odlišnému sociálnemu cieľu. Pragmatický názor na myseľ je, že inteligencia sa vyvinula primárne, ako orgán readaptácie a readjustácie uprostred potrieb aktívnych funkcií, ktoré neustále zvyšujú svoju zložitosť. Améba má malú potrebu myslenia a poznania. Jej funkcie sú jednoduché, prevažne nediferencované a vykonávajú sa ako prostriedok, ktorý je jednoduchý, takmer jediného druhu. Človek žije vo vysoko diferencovanom prostredí prírodného a spoločenského sveta. V tomto prostredí existuje nekonečná rozmanitosť faktorov, ktoré treba brať do úvahy, a v ktorom upevňovanie života a úspešné dosahovanie cieľov závisí od jemných a ďalekosiahlych kombinácií mnohých faktorov.

³⁰ Dewey, J.: *Progressive Journal of Education* I (Jan. 1909): s. 5

Každý pokrok civilizácie, každá pokroková spoločenská zmena znásobuje počet pôsobiacich faktorov, a taktiež aj problém udržiavať ich vo vzájomnej rovnováhe, (alebo koordinácii, ako odborne hovoríme). Jedlo divocha, jeho šaty a prístrešie uvádzajú do vzájomných vzťahov, len skromný počet prvkov, z ktorých väčšina existuje iba krátky čas, pokrývajú len niekoľko štvorcových míľ priestoru a zahŕňajú operácie iba malého počtu ľudí. Analogické pôžitky obyvateľstva moderného mesta, dokonca aj toho najchudobnejšieho, sú syntézami, alebo koordináciami faktorov, ktoré operujú takmer po celom svete, pokrývajú obdobie niekoľkých rokov následných aktivít a vyžadujú si vzájomné prispôsobovanie sa tisícov ľudí.

Toto je len jeden z príkladov všeobecného zákona rozvoja. Moderný astronóm, alebo chemik nielenže sa musí zaoberať tisíckami faktov tam, kde jeho predchodca mal iba jeden, ale má aj problém klasifikovať, zaradiť každý nový fakt tak, aby zapadol medzi ostatné fakty, čo je proces, vyžadujúci si zrejme korekciu a reklasifikáciu starých faktov práve tak, ako interpretáciu nových. Týmto spôsobom napríklad nové fakty, objavené Darwinom, sa nielen pridávali k starým, ale aj ich nútil k celkovému preskúmaniu a preformulovaniu každého predtým poznaného detailu v botanike a zoológii. Všade, kam sa pozrieme, vidíme organickú evolúciu znásobujúcu počet detailov, alebo prvkov, ktoré do nej vstupujú, ako aj problém s úlohou udržať toto všetko vo vhodnej rovnováhe s ohľadom na všetky ostatné prvky. Inak by iba zvyšovanie počtu a diferencovanosti častí viedlo k úplnému zmätku a zlomu pod obrovskou ťarchou, pretože ľudský organizmus má oveľa viac špecializovaných častí, alebo orgánov než améba či ustrica, je vystavený nebezpečenstvu tisícov narušení a zlyhaní kooperatívnych aktivít, s ktorými sa iné živočíchy nestretávajú. A to isté platí pri porovnávaní moderných spoločností s tlupami divochov. Pragmatistická teória poukazuje na to, že myseľ, alebo inteligencia je výdobytkom práve tohto procesu organického rozvoja v prírode a spoločnosti.

Myseľ je takpovediac nástroj na udržiavanie smeru v narastajúcej diferenciácii a rozvíjaní podmienok; nástroj plánovania, anticipatívneho usporadúvania cieľov a prostriedkov aktivity, ktorá bude rozmanité faktory udržiavať vo vhodnom vzájomnom pomere. To vysvetľuje fakt, že všetka inteligencia zahŕňa zvláštnu kombináciu senzorického a receptívneho faktora (zdôrazňovaného pasívnou teóriou výchovy) a aktívneho, intelektuálneho faktora zdôrazňovaného teóriou čistej racionálnej aktivity. Funkciou pocitov je poskytovať stimuly vhodne orientovanému správaniu, t. j. správaniu, ktoré bude udržiavať životné funkcie vo vhodnom pomere. Vo vzťahu k poznaniu indikujú pocity podmienky, za akých organizmus musí konať. Cieľom pocitovania nie je zrkadliť, alebo dokonca registrovať celý vonkajší svet, ale jednoducho umožňovať individuálnemu aktérovi uvedomovať si tieto veci v prostredí, ktoré ohrozujú jeho blaho, alebo ktoré poskytujú zdroje, potrebné v danom čase na životnú adjustáciu individua. Ak pokladáme pocity za zamerané na poskytovanie poznania vonkajšieho sveta v jeho úplnosti, tak sú pre tento cieľ smiešne nekompetentné. Ak ich považujeme za nástroje vystríhania aktéra pred hroziacimi nebezpečenstvami a za vyvolávanie reakcií, ktoré mu umožnia ochrániť sa a vyhnúť prekážkam, resp. zničiť ich, sú na tento účel obdivuhodne uspôsobené.

V zložitých situáciách sú však správy, ktoré organizmu prichádzajú o stave vecí, vyžadujúcich si pozornosť, ak on sám má zachovať, veľmi rozmanité a nekompatibilné. Bolo by nemožné, aby organizmus reagoval na nich okamžite, ale mohlo by byť preňho fatálne, ak by ľubovoľne vyberal jednu, alebo viaceré z nich a ostatné ignoroval. Chyba vo výbere musí organizmus zničiť. Myslenie sa teda rozvíja, ako metóda oceňovania dôležitosti rozličných podnetov, ktoré si vyžadujú pozornosť. Úsudok v ľudovom zmysle je práve schopnosť odhadnúť relatívnu hodnotu vecí, vyžadujúcich pozornosť a reaktívne správanie. Tichý zvuk môže mať väčší dlhodobý význam, než silný; chabé svetlo môže byť vo svojich dôsledkoch pre blaho organizmu oveľa hrozivejšie, ako jasné. Od myslenia sa vyžaduje nevšímať si ich bezprostrednú silu a interpretovať ich na báze nepriamych a vzdialených dôsledkov.

Sila predstavivosti zvažuje rozličné stimuly, ktoré medzi sebou zápasia o kontrolu nad konaním; navrhuje metódu na ignorovanie tých, ktoré môžu byť iba momentálne naliehavejšie, a vydáva zjavne nevýznamné signály. Tak sú predstavivosť a myslenie procesmi ohodnocovania pozorovaných objektov vo svetle ich možných budúcich dôsledkov. Sú predvídanými, pokusnými predpoveďami, alebo dohadmi vo vzťahu k tomu, čo súčasné podmienky naznačujú, resp. proroctvom budúceho vývoja. Všetky idey sú v podstate tým, čo vedec nazýva „pracovnými hypotézami“, predpoveďami toho, čo sa stane v budúcich podmienkach; predpoveďami, používanými viac na vedenie a riadenie aktivít, aby sa podľa možnosti realizovali žiaduce podmienky. Tie idey, ktoré skutočne „fungujú“, predpovede, ktoré budúce udalosti, keď nastanú, potvrdzujú; plány a metódy činnosti, ktoré úspešne modifikujú podmienky v žiaducom smere, sú pravdivé a termín „pravda“, aplikovaný na sudy a idey, nemá nijaký iný význam okrem tohto. Teraz sa stručne dotkneme vplyvu tejto koncepcie mysle na otázku výchovnej metódy a na sociálnu, alebo morálnu bázu a ciele školy, ponechajúc jej vplyv na predmet štúdia k ďalšiemu článku.

1. Každý výchovný proces by sa mal začínať nejakou činnosťou a nevyhnutné formovanie zmyslového vnímania, pamäte, predstavivosti a myslenia by malo vyrastať z podmienok a potrieb tejto činnosti. Činnosť by svojou povahou nemala byť ľubovoľnou úlohou, ktorú ukladá učiteľ, ale niečím podstatne významným a svojou povahou taká, že žiak sám dostatočne uznáva jej dôležitosť, aby mal o ňu zásadný záujem. Toto je spôsob, ktorým sa dieťaťu dostáva akákoľvek prvá výchova schopností a všetko prvé poznanie o svete. Pokračujúc vo svojej inštinktívnej tendencii siahať, držať, hádzať, malé dieťa sa učí poznávať vlastné končatiny a ich možnosti a oboznamuje sa s vlastnosťami predmetov, ich tvrdosťou, farbami, tvarom, veľkosťou a mnohými ďalšími. Nezačína poznávať tieto predmety, ani mu nijaký nedáva prednášku o ich výskyte. Dieťa začalo niečo robiť a tieto výsledky sa dostavili nevyhnutne. Počas niekoľkých prvých rokov života sú inštinktívna zvedavosť dieťaťa a prirodzené prostredie tak dobre navzájom prispôbené, že tento výchovný tréning postupuje veľmi rýchlo a relatívne takmer bez dozoru, alebo vedenia.

Potom prichádza čas, keď bohatšie, plnšie a starostlivejšie vybrané a usporiadané prostredie vyžaduje, aby sa dieťaťu poskytli podnety a podmienky tej najformatívnejšej aktivity, prostredie rozmanitejšie, než je v bežnej domácnosti a predsa nie až natoľko rozmanité, neusporiadané, mocné a špecializované, akým je spoločenský život vôbec. Vedomá výchova začína v tomto bode. Keby bola tým, čím by mala a mohla byť, spočívala by vo výbere a usporadúvaní prostredia, látok a nástrojov prostredníctvom modelov najlepších umeleckých diel takej povahy, aby vyvolávali a cvičili životné funkcie dieťaťa - inými slovami, aby mu navrhovali, čo má význam robiť a udržiavali ho v takejto činnosti. Učitelia by boli prítomní, ako kompetentnejší, skúsenejší členovia spoločnosti, no boli by prítomní, ako spolupracovníci a spoluhráči, ako kamaráti pri dodržiavaní pravidiel hry, alebo pracovnej aktivity a pri vytváraní – spolu s dieťaťom – miniatúrneho sveta, ako jasného výsledku a odmeny za ich spoločnú aktivitu.

2. Z týchto rozmanitých aktivít by nevyhnutne vyplývala kultivácia zmyslov. Chlapec, ktorý hrá guľičky, dievča, ktoré oblieka a vyzlieka svoju bábiku a zhotovuje jej šaty, si cvičia svoje zmysly, čo je oveľa efektívnejšie, pretože je to vedľajší produkt, sprevádzajúci vykonávanie niektorých činností a nie špeciálna úloha, alebo cieľ kladené samoúčelne. Modelovanie, záhradníctvo, práce v dielni s drevom, alebo kovom, varenie, pletenie atď. – toto sú normálne metódy kultivácie, pozorovanie a presnej interpretácie pocitov. Ľudstvo nezískavalo svoju prvú zásobu informácií kvôli poznaniu, ani tak, že nechávalo prírodné objekty pôsobiť na svoju myseľ. Učilo sa o rastlinách, živočíchoch, skalách a počasí, pretože poznanie týchto vecí si vyžadovalo riešenie problémov stravovania, obliekania, sociálnej kooperácie a obrany.

3. Čím je výchova intelektuálnejšia, zásoba všeobecných ideí a princípov a požiadavky na návyky reflexie a usudzovania by sa mali položiť na rovnaký základ. Všetko myslenie je vo svojom počiatku, plánovaním, predvídaním, formovaním cieľov, výberom a usporadúvaním prostriedkov, kvôli ich efektívnej a úspešnej realizácii. V našom súčasnom školskom systéme sa vytvára iba málo príležitostí na praktické aktivity, ktoré sú nevyhnutné pre rozvoj tohto typu myslenia.

Príležitostí na samotnú manipuláciu s materiálom, na iniciatívu a zodpovednosť za dosahovanie výsledkov, za vyhľadávanie a nápravu chýb sú slabé a zriedkavé. Výsledkom je, že schopnosť myslenia zostáva relatívne nerozvinutá, okrem tých zopár jednotlivcov, ktorí sú prirodzene adaptovaní na špecializovanejšie a čisto teoretické záujmy detí a mládeže, ktorých myslenie sa točí skôr okolo symbolov vecí, než okolo vecí samých. Takí jednotlivci sa ako špecialisti dostávajú prirodzene do akademickej skupiny výskumníkov a mysliteľov. Svet nepochybne vďačí za veľa svojim čistým „výskumníkom“ a učencom, ale vďačil by im ešte za viac, ak by ich návyky abstraktného myslenia boli vypestované na základe jeho dôsledkov pre spoločenské záležitosti. Je to už raz tak, že do veľkej miery boli vytlačení do izolovanej a abstraktnej skupiny, izolovanej a abstraktnej v spoločenskom zmysle, kde sú výsledky ich myslenia značne „zaručené“, pretože nie sú prekladom symbolov do faktov činnosti.³¹

Vo výchovnej schéme, ktorá by mala prakticky stelesňovať pragmatickú koncepciu myslenia, by teda intelektuálne vzdelávanie malo nasledujúce znaky: (a), Celé by vyrastalo z potrieb a možností aktivít, ktorými sa sami študenti zaoberajú. Tento princíp by bol univerzálny. V súčasnosti sa prejavuje sporadicky, do istej miery v materských škôlkach na najnižšej úrovni, vo vyššej miere vo vedeckých laboratóriách a určitým spôsobom aj v manuálnych a pracovných činnostiach v dielni, pri varení atď. (b), Informácie by sa nehromadili, neakumulovali a nenatĺkali do žiakov, ako cieľ sám o sebe, ale sústredovali by sa okolo rozvoja aktivít. Niektoré informácie sa bezprostredne vyžadujú pre úspešné vykonanie nejakej činnosti: dieťa nemôže inteligentne pracovať v záhrade bez toho, aby sa nenaučilo niečo o pôde, semenách, mierach, rastlinách a ich raste, daždi a slnečnom žiarení. Záujem o neustále vykonávanie takejto aktivity by však vyvolával zvedavosť a otvorenosť mysle k mnohým veciam, ktoré nie sú priamo späté s bezprostrednými potrebami. Postupy v poľnohospodárstve v tej, či onej krajine, historický vývoj tohto zamestnania, sociálne a ekonomické problémy s ním späté si nachádzajú prirodzenú príťažlivosť a cestu do mysle toho, kto rozvinul svoj osobný záujem o takéto aktivity, čo nie je možné u tých, ktorí o tom iba počúvajú a čítajú z druhej ruky.

³¹ Dewey, J.: *Progressive Journal of Education* I (Jan. 1909): s. 8

Jedným z veľkých cieľov, aby sa školská práca organizovala hlavne okolo určitých trvalých trendov zamestnania je, že tieto poskytujú prirodzenú os pre zbieranie a organizáciu všetkých druhov faktov a ideí. © Vzdelávanie, rozvíjané na tejto báze, by učilo myseľ, že všetky idey, pravdy a teórie atď., majú povahu pracovných hypotéz. Jednou z hlavných prekážok pokroku ľudstva sa stal dogmatický návyk mysle a presvedčenie, že niektoré princípy a idey majú takú konečnú hodnotu a autoritu, že sa majú akceptovať bez výhrad a revízie. Experimentálny návyk mysle, ktorý považuje idey a princípy za pokusné metódy riešenia problémov a za organizáciu dát, je veľmi nedávny. Výchova, založená na pragmatickej koncepcii by nevyhnutne formovala ľudí, ktorí by boli vnímaví k nevyhnutnosti neustáleho testovania svojich ideí a presvedčení prostredníctvom ich praktickej aplikácie a revízie na báze výsledkov takejto aplikácie.

2.1.3 Záverečný článok

Hovoriac o pragmatickej teórii vo všeobecnosti a jej dôsledkoch pre výchovnú metódu zvlášť, navrhujem stručne povedať čosi o jej súvislosti s výchovným predmetom, alebo študijnou látkou. Za posledné dve, či tri storočia reformátori výchovy protestovali proti zaužívanej schéme štúdia na základe toho, že je umelá a vzdialená od života. Najskôr protestovali proti jej verbálnemu a lingvistickému charakteru, proti faktu, že bola tak bezvýhradne oddaná symbolickému učeniu. Tento protest bol viac, či menej efektívny a do škôl sa dostala látka, pochádzajúca z prírody (vied) a zo života ľudí (histórie). Potom to bol protest proti výlučne informačnému charakteru týchto štúdií, proti kladenému dôrazu na memorovanie a hromadenie znalostí a požiadavka kladená na niečo, čo by ju priamejšie a užitočnejšie spájalo so súčasnými spoločenskými potrebami. Ako reakcia na túto požiadavku sa zavádzali priemyselný dizajn, pracovná výchova a pozostatky rozličných remesiel.

Ak do zoznamu vyučovacích predmetov, ktorý sa napokon dostal do škôl, pridáme ešte hudbu a ďalšie „umelecké“ predmety, nečudujme sa, že sa objavil pokrik proti predimenzovaným osnovám, ktorým chýba jednota a koncentrovanosť; že obsahujú roztrúsené, preťažujúce aktivity tak pre učiteľov, ako aj pre žiakov. Dokonca sa objavilo volanie po návrate k jednoduchosti skromných nárokov starodávneho „trivia“.³²

Neexistuje však nejaká iná cesta organizácie látky a zabezpečenia jednoty cieľov? Výchova ľudstva, ako takého sa dosahovala prostredníctvom zamestnaní, ktorým sa venovalo, a ktoré sa rozvíjalo. Povolania, profesie, oblasti činnosti, ktoré sa spoločensky vyvinuli, dodávali sociálne podnety poznávaniu a centrá, okolo ktorých bolo organizované. Ak by boli zamestnania pre výchovu fundamentálne, školská práca by sa podriadila prirodzeným princípom sociálneho a mentálneho vývoja. Počiatky takejto reformy sa už zavádzajú, Froebel pochopil túto koncepciu vo svojej schéme výchovy detí, hoci jeho postup bol príliš romantický a symbolický na to, aby umožnil idei nadobudnúť adekvátny výraz.

Inžinierske a technické školy, v ktorých sa vedy vyučujú s ohľadom na ich spoločenské využitie, ilustrujú na vyššej úrovni školskej hierarchie ďalší aspekt tohto princípu. Rastúci dôraz na prácu v záhrade, pestovateľstvo, varenie, pletenie, dielenské práce s drevom a kovem v základných a stredných školách sú ďalšie symptómy toho istého hnutia. Najvyššia hodnota a (dúfajme) osud súčasného smerovania k industriálnej výchove bude závisieť od toho, či sa zmení na školskú metódu, v tom prípade by bolo lepšie, keby sa okamžite odstránila alebo, či si uvedomí fundamentálny význam kultivovania typických a trvalých smerov činností, ktoré majú sociálnu hodnotu pre všetkých. Je vážnou chybou rozmýšľať o aktivitách zamestnania, akoby mali iba prozaickú, alebo utilitárnu, či dokonca iba komerčnú hodnotu. Ich primárna hodnota je výchovná. Spočíva v kultivácii myslenia chlapcov a dievčat v spojení s vecami, ktoré na nich pôsobia, ako významné, namiesto rozvíjania schopností myslieť prostredníctvom čiastočne umelých úloh a gymnastických cvičení. Nevylučuje to, ale zahŕňa, širokú a liberálnu schému poznania.

³² Dewey, J.: *Progressive Journal of Education* I (Feb. 1909): s. 6, 7.

Všetky typické sociálne zamestnania spočívajú vo vedeckom pochopení a informáciách. Jednou z hlavných hodnôt dielenskej práce, pletenia, práce v záhrade atď., dokonca v základnej škole je, že uvádzajú žiaka do prírodných faktov a síl a motivujú úplne sa oboznámiť s konkrétnymi faktami a zákonmi prírody. Historický vývoj zamestnaní, prostredníctvom ktorých si ľudia podrobili prírodu tak, že pochopili jej tajomstvá a naučili sa kooperovať medzi sebou v záujme spoločných cieľov, podáva kľúč k štúdiu histórie, ukazuje, čo je v mase faktov, zdedených v minulosti, dôležité, a čo triviálne. Adekvátne zvládnutie typických zamestnaní vedie žiaka k štúdiu sociálnych podmienok a cieľov súčasnosti, faktov, ktoré, keď sa klasifikujú, tvoria sociológiu, politickú ekonómiu, občiansku náuku a politológiu. Aj umenie je v tom obsiahnuté, pretože ako poukázali Morris a ďalší – všetko stelesnenie ideí vo vonkajšej forme, keď sa robí slobodne a s potešením z činností, má tendenciu nadobúdať umeleckú kvalitu. Slovom, na vede, histórii a umení niet ničoho, čo výchovná skúsenosť minulosti ukázala, ako hodnotné, a čo by výchova k zamestnaniu nemohla zahrnúť. Staré hodnoty by sa zachovali, ale sústredili by sa okolo nového princípu a získali by silu nového motívu. Napokon, taká výchova by zmenila ducha školy, pretože aktivity v nej by boli v súlade so záujmami a aktivitami mužov a žien vôbec, škola by stratila svoj špeciálny etický kódex a morálnu výchovu, ktorá ju nevyhnutne charakterizuje práve tak, ako izoluje. Poňala by do seba morálne ciele a sily sociálnej sympatie, kooperácie a pokroku. Zamestnanie prirodzene spája ľudí do skupín, rozvíja skupinové vedomie, schopnosť osamostatňovať sa, no i harmonicky spolupracovať. Poznanie, školské výsledky, umelecká kultúra, sledované dnes iba z osobného hľadiska a cieľa, vedú k egoizmu, sociálnej stratifikácii a antagonizmom.

2.2 Filozofia výchovy

1. Kritický prehľad. – Hoci sa zaoberáme filozofiou výchovy, žiadnu jej definíciu sme zatiaľ nepodali, ani sme explicitne neuvažovali o jej povahe. Túto tému teraz uvádzame súhrnným výkladom logického usporiadania predošlého rozboru s cieľom vyložiť filozofické otázky v ňom zahrnuté. Potom podáme v špecifickejších filozofických termínoch stručný rozbor teórií poznania a morálky, ktoré sú obsiahnuté v rozličných výchovných ideáloch pôsobiach v praxi.

Predošlé kapitoly spadajú logicky do troch častí.

I. Úvodné kapitoly sa zaoberajú výchovou, ako spoločenskou potrebou a funkciou. Ich účelom je načrtnúť všeobecné črty výchovy, ako procesu, prostredníctvom ktorého sociálne skupiny upevňujú svoju nepretržitú existenciu. Výchovu sme ukázali, ako proces obnovy významov skúseností prostredníctvom ich prenosu, čiastočne náhodilého vo vzťahu k spoločenskému styku, alebo styku dospelých s mládežou a čiastočne zámerne ustanoveného na dosiahnutie spoločenskej kontinuity. Tento proces zahŕňal v našom chápaní vedenie a rozvoj tak nedospelého jednotlivca, ako aj skupiny, v ktorej žije.

Naše úvahy boli formálne v tom, že sa nijako zvlášť nedotýkali kvality nejakej sociálnej skupiny, nejakého typu spoločnosti, usilujúcej o vlastné zachovanie cestou výchovy. Všeobecná diskusia sa potom konkretizovala vo vzťahu k sociálnym skupinám, ktoré sú cieľavedome progresívne a usilujú o väčšiu rozmanitosť spoločných záujmov na rozdiel od tých, ktoré sa zameriavajú iba na zachovávanie zaužívaných zvykov. Takéto spoločnosti sa považovali za demokratické v dôsledku väčšej slobody, poskytovanej jej členom a vedomej potreby upevňovať u jednotlivcov uvedomelý socializovaný záujem a nie iba dôveru v silu zvykov, pôsobiach pod kontrolou vyššej triedy. Tento druh výchovy, vlastný rozvoju demokratickej spoločnosti, sa potom explicitne bral, ako kritérium ďalšej, detailnejšej analýzy edukácie.

Text je XXIV. kapitolou Deweyho, J.: Demokracie a výchovy, New York 1966, I. časti tohto textu rekapitulujeme obsah knihy

II. Táto analýza, založená na demokratickom kritériu, v našom chápaní zahŕňala ideál neustálej rekonštrukcie, resp. reorganizácie skúseností a to takej povahy, ktorá rozvíja jej uvedomelý význam, alebo sociálny obsah, ako aj schopnosť jednotlivcov konať, ako hlavní obhajcovia tejto organizácie.³³

Dané rozlíšenie sa potom využilo na načrtnutie príslušných charakteristík predmetu a metódy. Definovala sa aj ich jednota, pretože metóda štúdia a učenia na tomto základe je práve pohybom, vedomie zameraným na reorganizáciu predmetu skúsenosti. Z tohto hľadiska sa rozvíjali hlavné princípy metódy a predmetu učenia.³⁴

III. Až na náhodnú kritiku, venovanú ilustrácii princípov, metódou kontrastu, táto fáza diskusie sa považovala za demokratické kritérium a jeho aplikáciu v súčasnom spoločenskom živote za samozrejmosť. V nasledujúcich kapitolách (XVIII-XXIII)³⁵ sa posudzovali súčasné obmedzenia jej aktuálnej realizácie. Zistili sme, že ich zdrojom je predstava, že skúsenosť pozostáva z rozmanitých samostatných oblastí, alebo záujmov, z ktorých všetky majú svoju samostatnú hodnotu, predmet a metódu, všetky sa navzájom kontrolujú a keď je táto vzájomná kontrola adekvátne, vytvárajú akúsi „rovnováhu síl“ vo výchove. Potom sme pokračovali analýzou rôznych predpokladov tejto segregácie. Z praktickej stránky sa zistilo, že majú svoju príčinu v rozdelení spoločnosti na viac, alebo menej rigidne vyčlenené triedy a skupiny – inými slovami, v zablokovaní plnej a pružnej sociálnej interakcie a sociálneho styku. Tieto zlomy v sociálnej kontinuite sa chápali, ako ich intelektuálna formulácia v podobe rozličných dualizmov, alebo antitéz, ako sú práca a voľný čas, praktická a intelektuálna aktivita, človek a príroda, individualita a spoločenstvo, kultúra a profesia. V tejto analýze sme zistili, že tieto rozmanité problémy majú svoje pendanty vo formuláciách, ktoré sa stali klasickými filozofickými systémami, a že zahŕňajú hlavné problémy filozofie, ako sú vedomie (alebo duch) a hmota, telo a myseľ, myseľ a svet, individuum a jeho vzťahy s druhými atď.

³³ Dewey, J.: Demokracia a výchova, New York 1966, kapitoly VI-VII

³⁴ Dewey, J.: Demokracia a výchova, New York 1966, kapitoly XIII-XIV.

³⁵ Dewey, J.: Demokracia a výchova, New York 1966, kapitoly XVIII-XXIII.

V pozadí týchto rozličných separácií sme objavili fundamentálny predpoklad izolácie mysle od aktivity, zahŕňajúcej fyzikálne podmienky, telesné orgány, materiálne zariadenia a prírodné objekty. V dôsledku toho sme načrtli filozofiu, ktorá identifikuje pôvod, miesto a funkcie mysle v aktivite, kontrolujúcej prostredie. Tak sme uzatvorili kruh a vrátili sa ku koncepciám prvej časti knihy, ako sú: biologická kontinuita ľudských impulzov a inštinktov s prírodnými silami; závislosť rozvoja mysle na participácii v spoločných cieľavedomých aktivitách; vplyv fyzikálneho prostredia cestou jeho využívania, ako sociálneho; prostriedku nevyhnutnosť využívania individuálnych rozdielov v snahe o progresívne sa rozvíjajúcu spoločnosť a pri jej koncipovaní; podstatná jednota metódy a predmetu, vnútorná kontinuita cieľov a prostriedkov; koncepcia mysle, ako myslenia, ktoré vníma a testuje významy správania. Tieto koncepcie sú v súlade s filozofiou, ponímajúcou inteligenciu, ako účelnú reorganizáciu materiálu skúsenosti prostredníctvom činnosti, ale sú v rozpore s každou zo spomínaných idealistických filozofií.

2.2.1 Povaha filozofie.

Našou ďalšou úlohou je vyexcerpovať a zviditeľniť ideu filozofie implicitnú našim úvahám. Už sme vlastne opísali, hoci nedefinovali, filozofiu z hľadiska problémov, ktorými sa zaoberá a poukázali sme na to, že tieto problémy pramenia v konfliktoch a ťažkostiach spoločenského života. Týmito problémami sú také záležitosti, ako vzťahy vedomia a hmoty, tela a duše, ľudskosti a prírodnej povahy, individuálneho a spoločenského, teórie, resp. poznania a praxe, resp. konania. Filozofické systémy, ktoré formulujú tieto problémy, zaznamenávajú hlavné charakteristiky a ťažkosti súčasnej spoločenskej praxe. Vnášajú do jasného vedomia to, čo si ľudia myslia o prírode, sebe samých a realite, ktorú chcú obsiahnuť, alebo ovládnuť. Ako sa dá očakávať, filozofia sa teda všeobecne definuje spôsobmi, ktoré zahŕňajú istú totalitu, všeobecnosť a fundamentálnosť tak predmetu, ako aj metódy.

Vo vzťahu k predmetu je filozofia pokusom obsiahnuť, t. j. pospájať rozličné jednotlivosti sveta a života do jednotného všeobšiahleho celku, ktorý bude buď jednotou, alebo ako v dualistických systémoch – bude redukovať pluralitu jednotlivín na malý počet najvyšších princípov. Pre postoj filozofa a pre tých, ktorí akceptujú jeho závery, je charakteristické úsilie dosiahnuť taký jednotný, súvislý a úplný pohľad na skúsenosť, ako je len možný. Tento aspekt sa vyjadruje slovom „filozofia“ – láska k múdrosti. Vždy, keď sa filozofia brala vážne, predpokladalo sa, že označuje dosahovanie múdrosti, ktorá by mohla ovplyvniť spôsob života. Svedectvom je fakt, že takmer všetky antické filozofické školy boli taktiež organizovaným spôsobom života tých, ktorí akceptovali ich učenie a boli oddaní určitým typickým spôsobom správania; svedectvom je dôverné spojenie filozofie s teológiou v rímskej cirkvi v stredoveku, jej časté spájanie sa s náboženskými záujmami a v čase národných kríz jej spojenie s politickými zásahmi. Toto priame a úzke spojenie filozofie s názorom na život zvyčajne odlišuje filozofiu od vedy. Konkrétne fakty a zákony vedy evidentne ovplyvňujú správanie. Odporúčajú, čo robiť, čo nie a poskytujú prostriedky na realizáciu. Keď je veda menom nielen pre správu o určitých faktoch, odhalených o svete, ale aj pre všeobecný postoj k nemu – postoj, odlišný od toho konkrétneho, čo treba vykonať – prechádza do filozofie, pretože fundamentálne dispozícia predstavuje postoj nie k tej, či onej veci, ani dokonca k súhrnu vecí, ale k úvahám, ktoré regulujú správanie. Preto filozofiu nemožno definovať iba z hľadiska predmetu. Z tohto dôvodu definíciu takých pojmov, ako všeobecnosť, totalita a fundamentálnosť možno najlepšie podať z hľadiska dispozície voči svetu, ktorú označujú. V doslovnom a kvantitatívnom zmysle sa tieto termíny nevzťahujú na predmet poznania, pretože úplnosť a konečnosť sú mimo diskusie. Sama povaha skúsenosti, ako neustáleho procesu zmien to zakazuje. V menej rigidnom zmysle sa vzťahujú skôr na vedu, než na filozofiu, pretože je to zjavne matematika, fyzika, chémia, biológia, antropológia, história atď., ku ktorým sa musíme obracať kvôli faktom o svete, nie k filozofii. Vedy musia povedať, ktoré zovšeobecnenia o svete sú udržateľné, a čím konkrétne sú.

Keď sa však pýtame, aký druh stálej dispozície vedie ku konaniu, vedecké objavy od nás vyžadujú, kladieme filozofickú otázku. Z toho hľadiska „totalita“ neznamená beznádejnú úlohu kvantitatívneho súhrnu, znamená skôr konzistentnosť spôsobu reagovania vo vzťahu k pluralite prebiehajúcich udalostí. Konzistentnosť neznamená doslovnú identitu, lebo v prípade, že tá istá vec sa nestáva dvakrát, presné opakovanie reakcie je istou poruchou. Totalita znamená kontinuitu, pokračovanie v predošlom návyku konania a readaptáciu, potrebnú na udržanie sa pri živote a jeho rozvíjanie. Namiesto toho, aby označovala hotovú kompletnú schému konania, znamená udržanie rovnováhy v množstve rozličných činov, takže všetky si navzájom preberajú a odovzdávajú svoj význam. Každý, kto je nepredpojatý a vnímavý k novým podnetom, kto je koncentrovaný a zodpovedný pri ich spájaní, má do tej miery filozofickú dispozíciu. Jedným z populárnych významov filozofie je pokoj a trpezlivosť, zoči-voči ťažkostiam a stratám; dokonca sa predpokladá, že je to schopnosť znášať bolesť bez ponosovania. Tento význam je však skôr poctou vplyvu stoickej filozofie, než atribútom filozofie vo všeobecnosti.

No pokiaľ sa tvrdí, že celosť, charakteristická pre filozofiu, je schopnosť učiť sa, alebo nachádzať zmysel dokonca aj v nepríjemných zvratoch skúseností a stelesňovať naučené v schopnosti učiť sa ďalej, je to oprávnené v každom jej poňatí. Analogická interpretácia sa vzťahuje na všeobecnosť a fundamentálnosť filozofie. Vzaté doslova, sú to absurdné nároky; naznačujú chorobnosť. Finalita však neznamená, že skúsenosť sa končí a vyčerpáva, ale že je to dispozícia prenikať do hlbších úrovní zmyslu, dostávať sa pod povrch a nachádzať súvislosti v každej udalosti, alebo objektu a uchovávať si ich. Podobne je filozofický prístup všeobecný v tom zmysle, že má averziu brať čokoľvek v izolácii; snaží sa umiestňovať akt do jeho kontextu – a ten konštituuje jeho význam. Je dobré, keď filozofiu spájame s myslením a nie s poznaním. Poznanie, zdôvodnené poznanie, je veda; reprezentuje objekty, ktoré sú ustálené, usporiadané, disponujúce racionalitou. Myslenie, na druhej strane, sa vzťahuje k budúcnosti. Je vyvolávané nestálosťou a usiluje sa o prekonanie neporiadku.

Filozofia je myslenie o tom, čo poznanie od nás vyžaduje, aký reaktívny prístup je žiaduci; je ideou o tom, čo je možné, nie záznamom ukončeného aktu; preto je hypotetická, ako všetko myslenie. Predstavuje stanovenie niečoho, čo treba vykonať – niečoho, o čo sa treba snažiť. Jej hodnota nespočíva v poskytovaní riešení, (ktoré sa dajú dosiahnuť iba konaním), ale v definovaní ťažkostí a navrhovaní metód, ako sa s nimi vyrovnávať. Filozofia by mohla byť takmer definovaná, ako myslenie, ktoré si uvedomilo samo seba, ktoré zovšeobecnilo svoje miesto, funkciu a hodnotu v skúsenosti. Ešte konkrétnejšie, požiadavka „totálneho“ prístupu vzniká preto, lebo v živote existuje praktická potreba integrácie rozličných konfliktných záujmov. Tam, kde sú záujmy také povrchné, že ľahko prechádzajú jeden do druhého, alebo kde nie sú dostatočne organizované, aby sa dostali do vzájomného konfliktu, potreba filozofie sa nepociťuje. No ak sa vedecký záujem dostane do rozporu, povedzme, s náboženským, alebo ekonomický záujem s vedeckým, či estetickým, prípadne keď konzervatívny záujem o poriadok je v rozpore s progresívnym záujmom o slobodu, alebo keď sa inštitucionalizmus zráža s individualitou, je tu podnet odhaliť nejaké všeobecnejšie hľadisko, z ktorého by sa divergencie mohli dať dokopy a obnovila by sa konzistencia, či kontinuita skúsenosti. Často si môže tieto konflikty spôsobiť aj jednotlivec sám; sféra boja medzi cieľmi je limitovaná a človek si vypracúva svoje vlastné hrubé riešenia. Takáto domácka filozofia je prvotná a neraz adekvátne. No jej výsledkom nie sú filozofické systémy. Tie vznikajú, keď protikladné požiadavky rozdielnych ideálov správania ovplyvňujú komunitu, ako celok a keď je potreba readjustácie všeobecná. Tieto vlastnosti vysvetľujú niektoré veci, často uvádzané, ako námietky voči filozofii, napríklad pokiaľ ide o úlohu individuálnej špekulatívnosti a jej kontroverznej rozmanitosti, ako aj o fakt, že filozofia akoby sa neustále zaoberala prevažne tými istými otázkami, len rozdielne formulovanými, bezpochyby, to všetko viac, alebo menej charakterizuje dejiny filozofie. No nejde tu ani tak o námietky voči filozofii, ako najmä voči ľudskej povahe a dokonca voči svetu, do ktorého je ľudská povaha zasadená.

Ak existujú rozdielne diagnózy príčin týchto ťažkostí a rozdielne návrhy, ako sa s nimi vyrovnat'; ak teda konflikt záujmov je viac, či menej stelesnený rozdielnymi skupinami ľudí, musia existovať rozdielne, konkurujúce si filozofie. Vo vzťahu k nejakej udalosti je dostatočný dôkaz všetko, čo je potrebné na dosiahnutie súhlasu a istoty; udalosť sama je nepochybná. No vo vzťahu k tomu, čo je múdre konať v zložitej situácii, je nevyhnutná diskusia práve preto, lebo vec sama je ešte neurčitá. Nikto nebude očakávať, že vládnuca trieda, žijúca v pohodlí, bude mať rovnakú filozofiu života, ako tí, ktorí ťažko zápasia o existenciu. Ak by majetní a chudobní mali rovnaký fundamentálny postoj k svetu, obsahoval by buď neúprimnosť, alebo nedostatok serióznosti. Spoločnosť, venujúca sa industriálnym cieľom, aktívna v podnikaní a obchode, pravdepodobne nebude vidieť potreby a možnosti života rovnakým spôsobom, ako spoločnosť s vysokou estetickou kultúrou a slabým podnikaním v oblasti pretvárania prírodných síl mechanickou cestou. Sociálna skupina so zjavne nepretržitou históriou bude reagovať na krízu mentálne veľmi odlišným spôsobom od tej, ktorá pocítila šok z náhlych zlomov. Dokonca aj keby boli prezentované rovnaké dáta, hodnotili by sa rozdielne. No rozdielne druhy skúseností, sprevádzajúce rozdielne spôsoby života, tak zabraňujú v prezentovaní rovnakých dát, ako aj vedú k rozdielnej hierarchii hodnôt.

Pokiaľ ide o podobnosť problémov, táto je často viac vecou zdania, než fakticity, keďže staré diskusie sa prekladajú do termínov súčasných ťažkostí. No v určitých fundamentálnych ohľadoch rovnaké krízové situácie života sa z času na čas vracajú len s takými zmenami, ktoré sú následkom zmeny sociálneho kontextu, vrátane rozvoja vied. Fakt, že filozofické problémy vznikajú v dôsledku rozšírených a široko pociťovaných ťažkostí v spoločenskej praxi je skrytý, pretože filozofia sa stáva špecializovanou vrstvou, používajúcou odborný jazyk, nepodobný slovníku, v ktorom sa bezprostredné ťažkosti vyjadrujú.

Avšak tam, kde sa systém stáva vplyvným, jeho spojenie s konfliktom záujmov, volajúcim po nejakom programe sociálnej adjustácie, sa dá vždy odhaliť. V tomto bode sa objavuje úzke spojenie medzi filozofiou a výchovou. Výchova fakticky ponúka východiskovú pôdu, z ktorej sa dá preniknúť do ľudského – na rozdiel od technického – významu filozofických diskusií.

Študent „sám o sebe“ je vždy v nebezpečenstve, že filozofiu bude brať prevažne ako svieže, alebo striktné intelektuálne cvičenie – ako niečo, čo filozofi povedali a čo sa týka iba ich. No keď sa k filozofickým problémom pristupuje z hľadiska mentálnej dispozície, s ktorou korešpondujú, alebo z hľadiska významu pre výchovnú prax, ktorí majú, keď sa podľa nich postupuje, životná situácia, ktorú formulujú sa nikdy nedá celkom prehliadnuť. Ak teória nemá žiadny význam pre výchovné úsilie, musí byť umelá. Výchovné hľadisko nám umožňuje vidieť filozofické problémy tam, kde vznikajú a narastajú tam, kde sú doma, a kde ich akceptovanie, alebo odmietanie ma význam pre prax.

Ak chceme uvažovať o výchove, ako o procese formujúcom fundamentálne dispozície - intelektuálne aj emocionálne – vo vzťahu k prírode i druhým ľuďom, filozofiu môžeme dokonca definovať, ako všeobecnú teóriu výchovy. Pokým filozofia nemá zostať symbolickou, alebo verbálnou, či sentimentálnou záľubou pre vyvolených, alebo len svojvoľnou dogmou, jej revízia minulej skúsenosti a jej program hodnôt musí pôsobiť na správanie. Verejná agitácia, propaganda, legislatívna a administratívna činnosť sú efektívne pri zmene dispozície, ktorú filozofia označuje za žiaducu, ale len do tej miery, do akej sú výchovné – teda do tej miery, do akej modifikujú mentálne a mravné postoje.

Také metódy sú kompromitované najviac faktom, že ich používajú tí, ktorých návyky sú už prevažne ustálené, kým výchova mládeže má čestnejšie a voľnejšie pole pôsobnosti. Na druhej strane vedenie školstva má tendenciu stať sa rutinnou empirickou záležitosťou, kým sa jeho ciele a metódy neoživujú takým širokým a sympatickým skúmaním jeho miesta v súčasnom živote, aké má poskytnúť práve filozofia. Pozitívna veda prakticky zahŕňa ciele, ktoré má komunita záujem dosiahnuť. Ak je od takýchto cieľov izolovaná, nezáleží jej na tom, či jej objavy sa používajú na liečenie, alebo na šírenie chorôb na rozmnožovanie prostriedkov podpory života, alebo na výrobu vojnového materiálu, alebo na jeho likvidáciu. Ak sa spoločnosť zaujíma o prvú z týchto vecí skôr, než o druhú, veda ukazuje cestu jej realizácie.

Filozofia tak má dvojité: jednak kritiku cieľov s ohľadom na existujúci stav vedy, poukazujúc na hodnoty, ktoré sa stali zastaralými, voči požiadavkám nových zdrojov a na hodnoty, ktoré sú iba sentimentálne, pretože neexistujú žiadne prostriedky na ich realizáciu; a jednak interpretáciu výsledkov špeciálnych vied vzhľadom na ich vplyv na spoločenskú aktivitu. Nie je možné, aby mala nejaký úspech bez výchovných ekvivalentov, pokiaľ ide o to, čo robiť, a čo nie, pretože filozofická teória nemá nijakú Aladinovu lampu, aby si vyvolala bezprostrednú existenciu hodnôt, ktoré intelektuálne konštruje. V mechanických oblastiach sa vedy stávajú metódami riadenia v záujme využívania energie predmetov pre vedomé ciele. Vo výchovnej oblasti môže filozofia generovať metódy využívania energie ľudských bytostí v súlade s vážnymi a hlbokými koncepciami života. Výchova je laboratórium, v ktorom sa filozofické rozlíšenia konkretizujú a testujú. Je príznačné, že európska filozofia vznikala (medzi Aténčanmi) pod priamym tlakom výchovných otázok.

Prvé dejiny filozofie, rozvíjané Grékmi v Malej Ázii a Itálii, pokiaľ ide o rozsah jej tém, sú hlavne kapitolou dejín vedy viac než filozofie, ako ju chápeme dnes. Jej predmetom bola príroda a špekulovalo sa o tom, ako veci vznikajú a menia sa. Neskôr cestujúci učitelia, známi ako sofisti, začali aplikovať výsledky a metódy prírodných filozofov na ľudské správanie.

Keď sofisti, prvá skupina profesionálnych vychovávateľov v Európe, vyučovala mládež cnostiam, politickým umeniam a spravovaniu mesta a domácnosti, filozofia sa začala zaoberať vzťahom individuálneho k univerzálnemu, k nejakej všeobecnej triede, alebo skupine; vzťahom človeka a prírody, tradície a reflexie, poznania a konania. Kládla si otázky: možno sa cnosti – nejakej overenej dokonalosti – naučiť? Čo je učenie? Súvisí s poznávaním. Čo je teda poznanie? Ako sa dosahuje? Prostredníctvom zmyslov, alebo v nejakej forme činnosti, či rozumom, ktorý sa predbežne podriadil logickej disciplíne? Pretože učenie je nadobúdanie poznania, zahŕňa prechod od neznalosti k múdrosti, od nedostatku k hojnosti, od chýb k dokonalosti, od nebytia k bytiu, takto ho prezentovali Gréci.

Ako je takýto prechod možný? Sú zmeny, stávanie sa, vývoj, skutočne možné, a ak, tak ako? A za predpokladu zodpovedania takýchto otázok, aký je vzťah vyučovania, poznania a cnosti?

Posledne uvedená otázka viedla k otvoreniu problému, vzťahu, rozumu a konania, teórie a praxe, pretože cnosť jasne spočíva v konaní. Nie je poznávanie, aktivita rozumu, najvznešenejším atribútom človeka? A teda nie je čisto intelektuálna aktivita sama najvyššou zo všetkých dokonalostí, v porovnaní s ktorou sú cnosti susedského a občianskeho života druhoradé? Alebo, na druhej strane, je hrdé intelektuálne poznanie viac, než prázdny a márnym nárokom, demoralizujúcim charakter a deštruujúcim sociálne väzby, ktoré spájajú ľudí dokopy v ich komunálnom živote? Nie je jedine pravdivý, pretože jedine mravný, život získavaný cestou poslušného navvykania na obvyklú prax komunity? A nie je nová výchova nepriateľom dobrého občianstva, pretože stanovuje normy, konkurujúce ustáleným tradíciám komunity? O dve, alebo tri generácie neskôr sa takéto otázky oddelili od svojho pôvodného praktického významu pre výchovu diskutovalo sa o nich samoúčelne, t. j. ako o predmetoch filozofie, ako samostatnej oblasti skúmania. No fakt, že prúd európskeho filozofického myslenia vznikol, ako teória výchovného postupu, zostáva výstižným svedectvom úzkeho spojenia filozofie a výchovy.

„Filozofia výchovy“ nie je vonkajšou aplikáciou hotových ideí na praktický systém majúci radikálne odlišný pôvod a účel, je len explicitnou formuláciou problémov formovania správnych mentálnych a morálnych návykov vo vzťahu k ťažkostiam súčasného spoločenského života. Najprenikavejšia definícia filozofie, akú je možné podať, je teda tá, že je to teória výchovy v jej najvšeobecnejších fázach. Rekonštrukcia filozofie, výchovy, spoločenských ideálov a metód tak idú ruka v ruke. Ak existuje špeciálna potreba rekonštrukcie výchovy v súčasnosti, ak táto potreba robí urgentnou prehodnotenie základných ideí tradičných filozofických systémov, je to v dôsledku prenikajúcej zmeny v spoločenskom živote, sprevádzajúcej pokrok vied, industriálna revolúcia a rozvoj demokracie.

Takéto praktické zmeny sa nemôžu uskutočniť bez požiadavky výchovnej reformácie, ktorá im má ísť v ústrety a bez lídrov, odpovedajúcich na otázky, ktoré idey a ideály sú obsiahnuté v týchto spoločenských zmenách a aké revízie si vyžadujú idey a ideály, zdedené od starších a odlišných kultúr. Mimochodom, v celej knihe a explicitne v posledných niekoľkých kapitolách sme sa zaoberali práve týmito otázkami, pretože ovplyvňujú vzťah mysle a tela, teórie a praxe, človeka a prírody, jednotlivca a spoločnosti atď. V záverečných kapitolách zosumarizujeme predošlú diskusiu najprv vzhľadom na filozofiu náboženstva, potom vzhľadom na filozofiu morálky.³⁶

Zhrnutie: Po prehľade s cieľom vyložiť filozofické problémy obsiahnuté v predošlých diskusiách, sme filozofiu definovali, ako všeobecnú teóriu výchovy. O filozofii sa povedalo, že je formou myslenia, ktoré – ako všetko myslenie – nachádza svoj pôvod v tom, čo je v predmete skúsenosti neisté; ktoré sa zameriava na určenie podstaty nejasnosti a formuluje hypotézy na jej vyjasnenie, prostredníctvom testu konania. Filozofické myslenie sa vyznačuje faktom, že neistoty, ktorými sa zaoberá, spočívajú v širokých spoločenských podmienkach a cieľoch, v konfliktoch organizovaných záujmov a inštitucionálnych požiadaviek. Pretože jediným spôsobom, ako zabezpečiť harmonickú readjustáciu protikladných tendencií, je cesta modifikácie emocionálnej a intelektuálnej dispozície, je filozofia zároveň explicitnou formuláciou rozličných životných záujmov a predkladaním hľadísk a metód, prostredníctvom ktorých sa môže dosiahnuť lepšia vyváženosť záujmov. Pretože výchova je proces, pomocou ktorého sa môže potrebná transformácia uskutočniť a nezostať iba hypotézou toho, čo je žiaduce, dospievame k zdôvodneniu tvrdenia, že filozofia je teória výchovy, ako cieľavedome vedenej praxe.

³⁶ Dewey, J.: Demokracia a výchova, New York 1966, kapitoly záverečné - zhrnutie

3. MOJE PEDAGOGICKÉ KRÉDO

3.1 Čo je výchova

Som presvedčený, že celá výchova pokračuje tak, ako sa jedinec postupne podieľa na sociálnom vedomí svojej rasy. Proces začína neuvedomelo už skoro pri narodení a pozvoľna utvára schopnosti jednotlivca a nasycuje jeho vedomie, formuje jeho zvyky, vytvára jeho predstavy a vzbudzuje jeho city a emócie. Touto výchovou sa stáva, že jedinec postupne vniká do intelektuálneho a morálneho bohatstva zdrojov, ktoré sa podarilo ľudstvu vytvoriť. Ani formálne a technicky najrozvinutejšia výchova na svete nemôže byť celkom oddelená od tohto procesu. Môže ho iba organizovať, alebo istým spôsobom usmerňovať. K náležitej výchove dochádza jedine podnecovaním schopnosti dieťaťa na požiadavky spoločenských situácií, v ktorých sa nachádza. Týmito požiadavkami je podnecované, aby sa jednalo ako člen istej jednoty, vymanilo sa z pôvodnej ohraničenosti svojho jednania a cítenia a uvedomilo si samo seba zo stanoviska prospechu skupiny, ku ktorej patrí. Z reakcií, ktorými ostatní odpovedajú na jeho činnosť znamená v spoločenských súvislostiach. Odráža sa v nich hodnota, ktorú daná činnosť má, napr: z odpovede na svoje inštinktívne žvatlanie sa dieťa dozvedá, čo toto žvatlanie znamená, jeho žvatlanie sa mení na artikulovanú reč a tou je dieťa uvádzané do usporiadaného bohatstva ideí a citov, ktoré sú zhrnuté do jazyka.

Výchovný proces má dve stránky – psychologickú a sociologickú a žiadna z nich nemôže byť bez zlých následkov podriadená tej druhej, alebo zanedbaná. Psychologická stránka pritom tvorí základ. Inštinkty a schopnosti dieťaťa dodávajú úplnej výchove materiál a poskytujú jej východisko. Ak nie je úsilie vychovávateľa spojené s činnosťou, ktoré predvádza dieťa zo svojej vlastnej iniciatívy nezávisle na ňom, obmedzí sa výchova len na vonkajší nátlak. Ten samozrejme môže viesť k istým vonkajším výsledkom, ale nemôže byť nazvaný skutočnou výchovou. *

* Dewey, J.: My Pedagogic Creed, New York & Chicago: EL Kellogg, 1897.
uvádzame 2 vybrané kapitoly z tohto diela

Ak nevníkame do psychologickej štruktúry a činnosti individua, bude výchovný proces násilný a zmätený. Ak sa podarí uviesť ho do súvislosti s činnosťou dieťaťa stane sa pôsobivým, alebo spúta prirodzenosť dieťaťa. Znalosť sociálnych podmienok súčasného stavu civilizácie je nutná k správnej interpretácii schopnosti dieťaťa. Dieťa má svoje vlastné inštinkty a sklony, ale nevieme, čo znamenajú, pokiaľ ich nemôžeme previesť na ich sociálne ekvivalenty. Musíme ich vedieť zasadiť do sociálnej minulosti a vidieť ich, ako dedičstvo predchádzajúcej činnosti rasy, ale tiež premietnuť do budúcnosti, aby sme videli, k čomu povedú, a aký bude ich koniec. Vo vyššie uvedenom príklade je to schopnosť vidieť v detskom žvatlaní prísľub a možnosť budúceho sociálneho kontaktu a konverzácie, ktorá umožní správne zachádzanie s týmto inštinktom.

Psychologická a sociálna stránka spolu organicky súvisia a tak výchova nemôže byť považovaná za kompromis medzi oboma, alebo za nadvládu jednej nad druhou. Bolo už povedané, že psychologická definícia výchovy je úzka a formálna, že nám ukazuje len vývoj duševných síl, bez toho aby nám dala nejakú predstavu o tom, k čomu tieto sily sú. Na druhej strane sa zdôrazňuje, že sociálna definícia, ktorá vidí výchovu, len ako prispôsobovanie civilizácie, z ktorej činí násilný vonkajší proces a vedie k podriadeniu slobody individua vopred daným sociálnym a politickým podmienkam. Každá z týchto námietok je správna, ak je namierená proti izolácii jednej stránky od druhej.

Aby sme vedeli, čo istá sila skutočne znamená, musíme poznať jej cieľ, jej použitie, alebo funkciu, čo nemôžeme poznať, ak si nepredstavíme, ako jedinec koná v sociálnych súvislostiach. Na druhej strane k jedinému možnému prispôsobeniu, ktoré môžeme žiadať po dieťati za uskutočňovaných podmienok, dochádza k privedeniu dieťaťa k úplnému ovládaniu všetkých jeho síl. Za vzniku demokracie a moderných priemyselných podmienok, je nemožné presne predpovedať, aká bude civilizácia odo dneška za dvadsať rokov. Preto je tiež nemožné pripravovať dieťa pre nejaký presný súbor podmienok.

Pripravovať sa pre budúci život znamená, naučiť ich ovládať sa, cvičiť ich, aby vedeli plne a pohotovo užívať všetky svoje schopnosti, aby ich oko, ucho i ruka mohli byť nástrojmi pripravenými k ovládaniu, aby ich myslenie bolo schopné pochopiť podmienky, v ktorých musí pracovať, a aby ich výkonnostné sily boli vycvičené jednať hospodárne a účinne. Týmto spôsobom prispôsobenie nie je možné dosiahnuť, ak nebudeme brať neustále ohľad na vlastné sily, sklony a záujmy jednotlivca, t.j. ak nebudeme výchovu neustále prenášať do psychologických podmienok.

Záverom zdôrazňujem, že jedinec, ktorý má byť vychovávaný je spoločenským jedincom, a že spoločnosť je organickou jednotou indivíduí. Ak vylúčime u dieťaťa sociálne faktory zostane nám len abstrakcia, ak vylúčime individuálny faktor zo spoločnosti, zostane nám len nehybná a bezživotná masa. Výchova preto musí začínať psychologickým náhľadom do schopností, záujmov a zvykov dieťaťa. Musí byť v každom bode kontrolovaná práve z tohto hľadiska. Uvedené schopností, záujmy a zvyky musia však byť neustále interpretované, musíme vedieť, čo znamenajú. Musia byť prevádzané do termínu ich sociálnych ekvivalentov, termínov vyjadrujúcich, čoho sú schopné v službe spoločnosti.

3.2 Čo je škola

Som presvedčený, že škola je predovšetkým sociálnou inštitúciou. Ak je výchova sociálnym procesom, je škola proste tou formou života spoločenstva, v ktorej sa sústreďujú všetky činitele, ktoré najviac prispievajú k tomu, aby dieťa priviedli k účasti na zdedených zdrojoch rasy a k užívaniu jeho vlastných síl pre sociálne ciele. Výchova je preto procesom života a nie prípravou pre budúci život.

Škola musí predstavovať život. Život pre dieťa tak reálny a živý, ako je ten, ktorý vedie doma, v najbližšom okolí, alebo na ihrisku. Výchova, ktorá sa neuskutočňuje formami života, formami, ktoré stoja za to, aby žili pre seba samé a je vždy úbohous náhradou skutočnej reality a smeruje k živoreniu a odumieraniu. Škola ako inštitúcia by mala zjednodušovať existujúci spoločenský život, mala by ho redukovať do jeho embryonálnej formy. Existujúci život je tak zložitý, že dieťa nemôže byť uvádzané do styku s ním bez zmätku a rozrušenia, buď je ohromené množstvom prebiehajúcich činností, takže stratí schopnosť správne reagovať, lebo je týmito rôznymi činnosťami tak podnecované, že jeho sily sú neustále v hre a dieťa sa stane príliš úzko zameraným, alebo rozptýleným.

Škola ako zjednodušený spoločenský život by mala postupne vyrastať z domáceho života, mala by prevziať činnosti, s ktorými sa dieťa zoznámilo doma a pokračovať v nich. Mala by dieťaťu tieto činnosti ukazovať a reprodukovat' ich tak, aby postupne poznávalo ich zmysel a bolo schopné hrať vo vzťahu k nim svoju vlastnú rolu. Je to psychologická nutnosť, pretože je to jediný spôsob, ako zachovať kontinuitu v raste dieťaťa, jediný spôsob, ako dať novým predstavám predávaným v škole základ z minulých skúseností. Je to tiež sociálna nutnosť, pretože domov je formou sociálneho života, v ktorom dieťa rástlo, a v ktorom prebiehala jeho mravná výchova. Je vecou školy, aby prehĺbila a rozšírila zmysel dieťaťa pre hodnoty spojené s jeho domácim životom. V súčasnej výchove mnohé stroskotáva, pretože sa zanedbáva táto základná zásada, ktorá chápe školu, ako formu života spoločnosti.

Miesto toho je škola chápaná ako miesto, kde sa majú predávať isté informácie, kde sa má dieťa učiť istým lekciám, alebo kde sa majú formovať jeho isté zvyky. Hodnota toho všetkého sa vidí väčšinou vo vzdialenej budúcnosti vykonávanej činnosti, ktoré sú pre deti obvyčajnou prípravou. Preto sa nestanú súčasťou jeho životnej skúsenosti a nie sú skutočne výchovné.

Mravná výchova sa opiera o školu chápanú ako spôsob spoločenského života, pretože najlepšia a najhlbšia morálna príprava predstavuje presne to, čo človek získava, keď musí v spojení so svojou prácou a myslením nadväzovať skutočné vzťahy s inými ľuďmi. Pokiaľ súčasné výchovné systémy rozbíjajú, alebo zanedbávajú túto jednotu, sťažujú, alebo znemožňujú získať riadnu a skutočnú mravnú výchovu. Dieťa by malo byť vo svojej práci podnecované a kontrolované životom svojho spoločenstva. Za stávajúcich podmienok pochádza príliš veľa podnetov od učiteľa, pretože sa zanedbáva poňatie školy ako sociálneho života. Miesto a práca učiteľa v škole sa musí odvodzovať z rovnakého základu. Učiteľ nie je v škole preto, aby do dieťaťa priamo vkladal isté myšlienky, alebo formoval jeho isté zvyky, ale je tam z toho dôvodu, aby ako člen spoločenstva vyberal vplyvy, ktoré budú ovplyvňovať dieťa a aby mu pomáhal správne na tieto vplyvy odpovedať. Disciplína školy by mala vychádzať zo života školy ako celku a nie priamo z osoby učiteľa. Učiteľovou vecou je proste určovať na základe jeho väčšej skúsenosti a zrelejšieho rozumu, ako by malo dieťa dospieť k životnému poriadku. Všetky otázky hodnotenia dieťaťa a jeho klasifikácia by mali byť rozhodované podľa toho istého kritéria. Skúšky sú užitočné len pokiaľ skúšajú spôsobilosť dieťaťa k sociálnemu životu a odhaľujú miesto, na ktorom môže dieťa najlepšie slúžiť a kde môže prijať najviac pomoci.

4. AMERICKÁ PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA

4.1 Vývoj a rozbor pragmatickej pedagogiky a výchovy

Až do konca 19. storočia Amerika nemala svoju vlastnú pedagogickú teóriu a kompletná školská výchova v USA sa rozvíjala na základe pedagogických názorov a praktík prenesených na americkú pôdu z Európy. Prvý veľký samostatný prúd pedagogického myslenia na územie USA sa začal rozvíjať až od konca 19. a začiatkom 20. storočia. I keď ani on sa nezaobišiel bez vplyvu istých európskych myšlienkových tradícií, je predsa len prúdom výrazne americkým, pretože je determinovaný predovšetkým vtedajšími výraznými zmenami v americkom hospodárstve a s nimi spojenou spoločenskou a kultúrnou situáciou USA v tej dobe. Jeho ideovým základom sa na pôde USA stala vznikajúca pragmatická filozofia, ktorá dokonca jednu z významných fáz svojho vývoja prekonávala v úzkom spojení s týmto pedagogickým prúdom. Preto je tiež tento prúd americkej modernej pedagogiky nazývaný tiež pragmatickou pedagogikou, niekedy tiež inštrumentalizmom podľa špecifických poňatí v súvislosti s ním rozvíjaného pragmatizmu.

Hlavným predstaviteľom zmieneného pedagogického prúdu bol americký pragmatický filozof a *najvýznamnejší americký pedagóg 20. storočia John Dewey (1859-1952)*. Základným textom pragmatickej pedagogiky je Deweyho najznámejší filozofický a pedagogický spis *Demokracia a výchova*. Obdobím vzniku pragmatickej pedagogiky bolo obdobie pôsobenia Johna Deweyho na univerzite v Chicagu v rokoch 1894 a 1905 a základom jeho neskoršieho víťazného postupu, ktorý začal v USA po skončení prvej svetovej vojny bolo tiež obdobie jeho pôsobenia na Kolumbijskej univerzite v New Yorku. Tam Dewey získal popularitu, ako univerzitný profesor a tiež do roku 1916 napísal a vydal svoje najvýznamnejšie pedagogické diela. V nich v podstate vytvoril celý systém pragmatickej pedagogiky, ktorý už len jeho stúpenci dopĺňali vylepšeniami.

Prvým významným americkým pedagógom, ktorý sa pripojil k tomuto pedagogickému prúdu k J. Deweymu, bol *William Killpatrick (1871-1965)*; stal sa Deweyho žiakom a stúpencom na Kolumbijskej univerzite v roku 1907. V období veľkej hospodárskej krízy koncom 20-tych a začiatkom 30-tych rokov, získal uvedený smer ďalšie veľké postavy, prezentované menami George Counts, John L. Childs, Boyd H. Bode a T. Thayer.

Každý z nich vniesol do pôvodnej koncepcie pragmatickej pedagogiky niektoré nové prvky, ktorými sa často dostal do rozporu nielen s inými stúpenkami hnutia, ale aj so samým Deweym. V dvadsiatych a tridsiatych rokoch dosiahla pragmatická pedagogika najväčší vplyv, nielen v USA, kde už v tej dobe výrazne zmenila podobu výchovy a školy, ale jej pôsobenie sa silne uplatňovalo i v ostatnej časti sveta a stala sa jedným z najvplyvnejších prúdov vtedajšej pedagogickej teórie. Vzniká rozvoj pragmatickej pedagogiky v USA, spadá do obdobia, kedy táto krajina začala hrať významnú úlohu vo svetovom hospodárstve i politike; výrazom toho sa stala i účasť USA počas 1. svetovej vojny a ich podiel na povojnovom usporiadaní sveta a zvlášť Európy. To sa tiež stalo veľmi dôležitým momentom medzi ostatnými činiteľmi, ktorí pôsobili na jej utváraní a ovplyvnili jej rozmach a víťazstvo v 20-tych a 30-tych rokoch v USA a konečne i jej veľký vplyv v období medzi dvoma svetovými vojnami v ostatných kútoch sveta. Už pri svojom vzniku nadväzovala pragmatická pedagogika na niektoré progresívne javy vo výchovnej praxi vtedajších najlepších amerických učiteľov a škôl, a tiež sa opierala o mnohé plodné ideí a tradície významných klasikov európskej pedagogiky, akými boli *J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, J. F. Frobel*.

A tak v priebehu svojho vývoja priniesla a vyslovila pri riešení konkrétnych výchovných otázok mnoho podnetných a plodných pedagogických myšlienok a dala tým impulz k vzniku rady dôležitých pedagogických inovácií, ktoré svojím významom prekročili naznačený úzky spoločensko-historický a územný rámec svojej epochy. V tom zmysle zohrávala významnú rolu najmä pri prekonávaní herbatizmu a jeho formalistického a strnulého významu výchovu.

Tým teda ovplyvnila pragmatická pedagogika pozitívne celý ďalší pedagogický vývoj a to nielen v USA, ale aj vo svete. Niektoré z ich myšlienok sa uplatňujú, ako dôležité podnety pre rozvoj pedagogickej práce dodnes, a stali sa tak vkladom do všeobecného rozvoja pedagogického myslenia.

Dôležitým rysom americkej pragmatickej pedagogiky už od jej vzniku bolo spojenie s americkými demokratickými ideálmi a tradíciami, a snaha pomoci k ich presadzovaniu v praxi spoločenského a politického života. Pragmatická pedagogika už od dvadsiatych rokov výrazne pôsobila na rozvoj pedagogickej teórie a výchovnej praxe u nás. I keď už má pragmatická pedagogika čas svojho najväčšieho rozvoja za sebou, je jej štúdium u nás veľmi potrebné. Jej poznanie môže najmä u mladšej generácii pedagógov rozšíriť ich odborný rozhľad a to najmä v súčasnej dobe, kedy sa im znova otvárajú nové možnosti.

Základnými metódami v pragmatickej pedagogike sú: metóda osobného konania, metóda praktickej činnosti, metóda experimentu a metóda skúsenosti. John Dewey vytvára pokusné pracovné školy, ktoré sú centrom všetkého školského zamestnania žiakov. Vyučovanie je tu organizované tak, že žiak pri ňom v procese praktickej činnosti založenej na riešení jednotlivých problémových situácií, získava skúseností, ktoré podľa pragmatickej pedagogiky tvoria podstatu jeho vedomostí. John Dewey vyjadruje túto zásadu známym heslom „*learning by doing*“ – *učenie činnosti*.³⁷ Proces učenia a praxe v pragmatickej pedagogike splýva do jedného neoddeliteľného procesu, v ktorom existuje presné rozlíšenie medzi cieľom a prostriedkom.

Najúplnejší výklad svojich pedagogických názorov podal John Dewey vo svojej *monografickej práci Demokracia a výchova, New York (1916)*. Na výchovu sa díva, ako na jav, ktorý je zakotvený vo výchovnom procese ľudskej spoločnosti. V nej vidí permanentné odovzdávanie skúseností a považuje ich za jednu zo základných podmienok vývoja spoločnosti. Dôležitú funkciu a úlohu vo výchove pripisuje spoločenskému, sociálnemu prostrediu. Žiada od výchovy, aby rozvíjala schopností, s ktorými sa ľudia narodili. Prvoradú úlohu pripisuje dedičným faktorom osobnosti.

³⁷ Dewey, J.: Americká pragmatická pedagogika, New York 1966, s. 10

Výchova v tomto poňatí nie je ničím, čo je človeku vnucované zvonku, ale je súčasťou procesu sebvýchovy a rastom jeho vývoja. John Dewey zhrnul svoje pedagogické názory vo svojej základnej práci z pragmatickej pedagogiky, ktorú napísal skoro, ako osemdesiatročný pod názvom *Experience and Education, New York (1938)*. V tejto práci poukazuje na kontrasty starej a novej výchovy. Je proti psychologizovaniu výchovy a vyučovania. Poukazuje na to, že nová výchova (sa chápe, ako pedagogický smer reformizmu) je nielen jednoduchšia, ale prináša aj väčšie problémy. Jedným z najhlavnejších problémov je spojenie medzi výchovou a osobnou skúsenosťou vzhľadom na to, že výchova v duchu svojej sústavy sa chápe, ako rozvíjanie skúsenosti, ako skúsenosť a pre skúsenosť.

Veľký vplyv na prácu školy mala Deweyho koncepcia pragmatickej pedagogiky nielen v USA, Európe, ale prenikla aj k nám do vtedajšieho Československa v období medzi dvoma svetovými vojnami. Uviedol ju predovšetkým V. Příhoda (1889-1980), ktorý bol Deweyho žiakom počas svojich štúdií v USA, ako aj žiakom Edwarda Le Thorndikea (1874-1949). Po návrate z USA vychádzal Příhoda z pozitivizmu, už celkom blízkeho pragmatizmu, ako hlásal John Dewey.

4.2 Spoločenské podmienky vzniku pragmatickej pedagogiky

Ak chceme pochopiť podstatu pragmatickej pedagogiky a jej spoločenskú úlohu v krajine, kde vznikla, nemôžeme sa v úvahách o genézii tohto prúdu svetovej pedagogiky uspokojiť s jednoduchou a v západnej pedagogickej literatúre častou charakteristikou, v ktorej sa konštatuje, že pragmatická pedagogika vznikla, ako aplikácia pragmatickej filozofie na výchovné problémy.

Dôkladnejší rozbor ukazuje, že celá táto záležitosť má hlbšie historické korene, a že základy vzniku pragmatickej pedagogiky je nutné hľadať v závažných ekonomických a spoločenských zmenách, ku ktorým došlo v USA na konci 19. storočia.

Tieto zmeny so sebou priniesli nielen nové požiadavky na výchovu mladej americkej generácie a na jej prípravu pre život v nových náročných spoločenských podmienkach, ale i presvedčenie vedúcich vrstiev vtedajšej americkej spoločnosti, že v zmenenej ekonomickej a spoločenskej situácii môže práve výchova, ak bude k tomu náležite zameraná ešte účinnejšie než dosiaľ prispievať nielen k zlepšeniu a rozšíreniu výchovy a vzdelávania, ale i k riešeniu spoločenských problémov. Tak vznikol i názor, že pragmatická pedagogika môže pomôcť previezť USA cez bezpečné úskalía, ktoré priniesli nové javy vo vývoji americkej spoločnosti, dodať tomuto štátu novú stabilitu a posilniť jeho efektivitu. Pragmatická pedagogika, ktorá sa takto zrodila, je teda produktom spoločenskej situácie Ameriky na konci 19. storočia a slúži zároveň vedúcim kruhom spoločnosti, ako nádej na úspešné zvládnutie tejto situácie. Predstavuje teda pedagogické myslenie, ktoré prinieslo Amerike nielen nové riešenia výchovných problémov, ale i novú optimistickú filozofiu výchovy poskytujúcu jej vieru vo výchovu, ako prostriedok k riešeniu rôznych veľmi vážnych spoločenských problémov. Pozrime sa teda bližšie na všetky tieto okolnosti, aby sme doložili všeobecné tvrdenia.

Už v osemdesiatych rokoch 19. storočia dochádzalo v USA k veľmi rýchlemu rozvoju veľkopriemyslu; ťažiskom americkej ekonomiky v tej dobe postupne prestávala byť poľnohospodárska a remeselná a živnostenská výroba a USA sa stávala výrazne priemyselnou krajinou. Kapitalizmus sa teda vyvíjal v USA rýchlejšie, než v ktorejkoľvek inej krajine. Koncentrácia priemyslu tam viedla k vzniku monopolov. A tak sa už koncom 19. storočia dostalo USA medzi hospodársky najsilnejšie veľmoci vtedajšieho sveta.

V súvislosti s naznačenou industrializáciou dochádzalo v USA k vytváraniu priemyselných centier a k sústreďovaniu obyvateľstva do veľkých miest, teda k industrializácii krajiny a výraznejšej urbanizácii. Do nových rastúcich veľkomiest sa sťahovali okrem domácich obyvateľov aj obyvatelia z dedín a silné vlny prisťahovalcov zo zámoria.

Pristaňovalci sem prichádzali zo všetkých kútov Európy, odkiaľ boli vyhánaní hospodárskou a spoločenskou zaostalosťou svojich domovov. Je prirodzené, že v tak prevratnej dobe vznikali v USA také početné spoločenské problémy (za prácou prichádzali z južnej a východnej časti Európy, začali si vytvárať ghetta, ktoré prinášali veľké sociálne, ekonomické a výchovné problémy – začínala byť aktuálna otázka, ako týchto ľudí začleniť do americkej spoločnosti). Pri ich riešení mala hrať podľa presvedčenia mnohých Američanov dôležitú úlohu výchova. U škôl sa poukazovalo na zastaralosť obsahu, ktorý nevyhovoval podmienkam industrializovanej spoločnosti, metódam, i organizácii vyučovania. V rodine sa dieťa učilo všetkému (najskôr domáca výchova, spoločenské súžitie, komunikácia, s rodinným a susedským prostredím, neskôr práca, kde sa živia poľnohospodárstvom, stavebníctvom, tkanie, šitie a teraz má túto úlohu prebrať škola, ale tá na to nie je pripravená). Pri riešení tohto problému mala hrať podľa Američanov dôležitú úlohu výchova a pragmatická pedagogika, ktorá sa tiež hneď od začiatku k tejto úlohe hlásila.

Základnou úlohou pragmatickej pedagogiky bolo nahradiť školskou výchovou, kedysi tak účinné výchovné pôsobenie rodiny a všetky tie rozmanité bezprostredné skúsenosti, ktoré v predchádzajúcich generáciách poskytovalo rodinné a susedské prostredie. Škola, však nebola s tamojšou výbavou na jej plnenia pripravená. Z uvedených hospodárskych zmien a problémov vyplynulo také množstvo problémov výchovných a začali sa ozývať početné hlasy, že je nutné zmeniť celý systém verejnej školskej výchovy. Ohromný rast miest, často predbiehal výstavbu a rozvíjanie výchovných zariadení, ktoré boli niekedy veľmi vzdialené, alebo chýbali. Vidiecke vrstvy obyvateľstva sa sťažovali na nezodpovedajúcu a často nezmyselnú výchovu, ktorú školy poskytovali ich deťom. V tejto novej spoločenskej situácii došlo tiež k takmer úplnému zrúteniu tradičného spôsobu prípravy učňov v učebnom odbore majstra. Všeobecne sa poukazovalo na zastaralosť obsahu, metód i organizácie vyučovania na školách.

V rozsiahlej literatúre, ktorá sa vtedy v USA zaoberala výchovnými otázkami, bola v dôsledku toho jednak vyslovovaná ostrá kritika nedostatkov tradičnej výchovy, jednak sa sústredila veľká pozornosť na úvahy, akú rolu by mala hrať výchova vtedajšej americkej mládeže v príprave na jej život v nových ekonomických a spoločenských podmienkach. Dôležitá sa v týchto súvislostiach naskytovala tiež otázka, ako nahradiť po dezintegrácii tradičnej americkej rodiny a obce, ich funkcia spoločenskej kontroly. Na základe toho začala americká sociológia na konci 19. storočia vytvárať novú teóriu sociálnej kontroly, kedy sa pri nahradzovaní upadajúceho vplyvu rodiny a malej obce dostávala na dôležité miesto škola.

Ako prvý v USA otvorene rozvíjal novú teóriu sociálnej kontroly známy americký sociológ E. A. Ross za pomoci svojho kolegu Ch. H. Cooleyho., *E. A. Ross* rozlišoval vnútorné a vonkajšie formy sociálnej kontroly, pričom zdôrazňoval, že sa budúce spoločnosti budú pravdepodobne spoliehať viac na vnútorné, alebo psychologické formy spoločenskej kontroly, než na vonkajšie sociálne manipulácie. Namiesto pôsobenia tradičnej americkej rodiny, obce, kostola, ktoré boli vplyvom industrializácie a urbanizácie destabilizované, navrhol ako náhradné formy tlač, propagandu a výchovu. Spoliehanie na výchovu, ako na nový prostriedok kontroly považoval za fakt, ktorý sa mal stať pre americkú spoločnosť charakteristickým. Nová ideológia sociálnej kontroly bola prijatá, ako veľmi atraktívna, ako sociológmi, tak aj pedagógmi. Tieto úvahy boli súčasťou širšieho ideologického prúdu, ktorý sa rozvíjal v USA v závere 19. storočia v súvislosti s uvedenou ekonomickou a spoločenskou situáciou. Jeho nositelia boli najmä americkí sociológovia, budujúci empirickú sociológiu ako vedu, ktorá mala v americkej spoločnosti jasnú ideologickú funkciu, lebo videla ako svoju prvoradú úlohu v pomoci riešiť vtedajšie problémy. Zmienená sociologická teória sa opierala o organistické poňatie spoločnosti. Na tomto základe bola vytváraná nová liberálna ideológia, ktorá sa rozvíjala v súvislosti s tým, ako sa stávala nevyhovujúcou ideológiou klasického európskeho liberalizmu 19. storočia, založená na známej zásade „laissez faire“.³⁸

³⁸ Dewey, J.: Americká pragmatická pedagogika, Praha 1990, s. 16

Za hlavnú architektku novej vzniknutej liberálnej ideológie v USA je považovaná *Jane Addamsová (1860-1936)*. I ona už v mladosti poznala rozpory medzi oficiálne vyhlasovaným sociálnym ideálom, ktorý jej bol vŕštepovaný výchovou a sociálnou skutočnosťou života v špinavých štvrtiach veľkomesta. Tieto rozpory pre ňu znamenali stratu viery v americkú obec 19. storočia a preto sa snažila vytvoriť nový druh spoločenstva, ktorý by zodpovedal podmienkam 20. storočia a pritom si uchoval i staré hodnoty. Ako väčšina nových liberálov vtedajšej Ameriky i Addamsová prijala organistické poňatie spoločnosti a v jeho duchu požadovala podriadenie jednotlivcov vyššiemu sociálnemu celku. V tom zmysle verila, že spoločnosť postupuje z obdobia individualizmu do obdobia kolektívnej asociácie a tvrdila, že na základe požiadaviek sociálneho prispôsobenia jednotlivca nemôže byť rysom tohto nového spoločenstva, individuálna sloboda, ale skôr identifikácia jednotlivca so spoločným osudom. Pri uskutočňovaní svojich myšlienok pripisovala významnú úlohu výchove, ktorá sa však podľa jej názoru neobmedzuje len na školu, ale má zahŕňať všetky sociálne inštitúcie a sily, pôsobiace na jedinca. Za výchovu považuje dokonca i celý proces výstavby spoločnosti podľa jej predstáv a do tohto procesu zahrňuje tiež včleňovanie nových prisťahovalcov zo strednej, južnej a východnej Európy do novej americkej spoločnosti.

Addamsová bola konzervatívnou aj jej navrhované reformy, pretože celé jej úsilie bolo riadené snahou uchovať staré tradičné morálne hodnoty z obdobia klasického liberalizmu. Svojou premyslenou snahou vytvoriť „spoločenskú jednotu“ sa snažila preklenúť i nové rozpory americkej spoločnosti, ktoré sa v tomto období prechodu v súvislosti s procesom industrializácie výrazne vyhrcovali. Tieto stanoviská Jane Addamsovej boli súčasťou novej liberálnej ideológie, ktorá ovládla americké sociálne myslenie na začiatku 20. storočia. Nová liberálna ideológia, ktorá prerástla v 20. storočí v USA do politického prúdu, absolútne nevidela svoj cieľ v zničení fungujúceho systému, ale naopak v jeho racionalizácii.

Stabilita, predvídateľnosť a istota boli očakávanými dôsledkami kontrolovaného racionálneho procesu sociálnej zmeny, a reforma koncipovaná v tejto ideológii bola bezpochyby konzervujúca. Potrebné zmeny sa mali dosahovať pozvoľnými a stále pokračujúcimi (progresívnymi) zmenami, v duchu organistickej sociológie, o ktoré sa opierali stúpenci tohto hnutia, svoje názory na podstatu spoločnosti, označovali organickým pojmom rast.

To sú už také spoločenské a ideologické korene, z ktorých v posledných rokoch 19. a v prvých dekádach 20. storočia vyrastala v USA pragmatická pedagogika. I ona úzko súvisela z vyššie popisovanou liberálnou ideológiou, bola dokonca jej súčasťou a podporovala jej úsilie pri zvládaní dôsledkov ekonomických zmien, ku ktorým došlo vo vtedajšej Amerike. I ona sa mala stať jedným z prostriedkov „vedeckého“ ovplyvňovania a spoločenskej kontroly. Preto tiež základnou úlohou pragmatickej pedagogiky bolo, nahradiť školskú výchovu, kedysi tak účinné pôsobenie rodiny a všetky tie rozmanité bezprostredné skúsenosti, ktoré v predchádzajúcich generáciách poskytovali rodinné a susedské prostredie. Musela preto vytvoriť školu, ktorá by prostredníctvom svojej výchovy obnovila bezprostrednú spoločenskú kontrolu obstarávanú, kedysi malou obcou a rodinou. Pod heslom pragmatickej pedagogiky – zdôraznením významu školy a snahou vychovávať „celé dieťa“, dochádzalo potom až k nebezpečenstvu uplatňovania monopolu školy na výchovu, avšak v celom vývoji pedagogických názorov od antického staroveku až k moderným pedagogickým klasikom sa vychádzalo z toho, že človek je formovaný nielen školou, ale i výchovným pôsobením rôznych javov spoločenského prostredia, ako sú umenie, tlač, verejný život a najviac aktívna účasť človeka na spoločenskom a politickom dianí.

Pretože nebolo možné vrátiť sa k predchádzajúcemu spôsobu života, mala škola v duchu pragmatickej pedagogiky poskytovať v amerických mestách „zjednodušené, vyrovnané a očistené výchovné prostredie“, ³⁹ ktoré by predstavovalo ideálne spoločenstvo pre výchovu mladej generácie a staralo sa o jej rozvíjanie tým, že by v tejto škole bol limitovaný život dospelých ľudí žijúcich v prostredí, ktoré školu obklopuje.

³⁹ Dewey, J.: Demokracia a výchova. New York 1966, s. 115

A nie je iste náhodné ani to, že pragmatická pedagogika prijala od organisticky orientovanej sociálnej ideológie, z ktorej vyrastala, i jej pojem rast a spojila ho s cieľom svojho poňatia výchovy.⁴⁰

Po naznačení všeobecnej spoločenskej situácii v USA na konci 19. storočia, z ktorej sa rodila pragmatická pedagogika, bude z hľadiska nášho výkladu užitočné sa pozrieť na pomery, ktoré predchádzali a doprevádzali vznik tejto pedagogiky v USA v tej špecifickej sfére spoločenskej činnosti, ktoré bezprostredne s pedagogikou súvisí: s pomermi v oblasti americkej školy a výchovy.

⁴⁰ Dewey, J.: Demokracia a výchova. New York 1966, s. 124

„úlohou školskej výchovy je zaistiť pokračovanie ďalšej výchovy tým, že organizuje sily, ktoré zaisťujú rast „.

5. ŠKOLA A SPOLOČNOSŤ - JOHN DEWEY

5.1 Škola a spoločenský pokrok

Sme zvyknutí pozerat' sa na školu z individualistického hľadiska, ako na niečo, čo je medzi učiteľom a žiakom, alebo medzi učiteľom a rodičmi. Najviac prirodzene nás zaujíma pokrok, ktorý vykonalo nám známe dieťa, jeho fyzický vývoj, jeho postup v schopnostiach, čítať, písať, počítať, rast jeho znalosti v zemepise, dejepise, jeho zlepšenie v správaní, v návykoch presnosti, poriadku a vôle - podľa takých meradiel hodnotíme prácu školy. A správne. Predsa však musíme svoj pohľad rozšíriť. Čo si prajú najlepší a najmúdrejší rodičia pre svoje deti, to si musí priať obec, pre všetky svoje deti. Každý ideál je pre naše školy úzky a nesprávny a jeho prijatie by zničilo našu demokraciu.

Všetko, čo spoločnosť pre seba dosiahla, je prostredníctvom pôsobenia školy dávno k dispozícii jej budúcim členom. Spoločnosť dúfa, že všetky predstavy o svojom zlepšení uskutoční prostredníctvom nových možností, ktoré sa takto otvárajú jej vlastnej budúcnosti. Tu sa spojuje v jedno individualizmus so socializmom. Tým, že ponúka plný rast, všetkým jednotlivcom, ktorí tvoria, prosperieva spoločnosť sama sebe.

A v takto poňatom sebausmerňovaní, nič neznamena viac, ako škola, pretože ako povedal Horace Mann: „Kde niečo rastie, má jeden, kto formuje, má cenu, ako tisíc reformátorov“. Kedykoľvek máme na mysli diskusiu o novom hnutí vo výchove, je zvlášť nutné zaujímať širšie, spoločenské hľadisko. Inak budú zmeny školských inštitúcií a tradícií považované za svojvoľné vynálezy jednotlivých učiteľov, v najhoršom prípade za prechodné hračky a v najlepšom iba za zlepšenie v istých detailoch. To je základňa, z ktorej sa obvykle vychádza pri úvahách o zmene školy. Je to tak rozumné, ako považovať lokomotívu a telegraf za osobné vynálezy. Zmeny prebiehajúce v metódach a obsahu výchovy sú práve tak produktmi zmenenej spoločenskej udalosti a práve tak sa snažia vyhovieť potrebám novej spoločnosti, ako zmeny v priemysle a obchode.

A k tomu chcem obzvlášť obrátiť svoju pozornosť k pokusu vysvetliť, čo môžeme zhruba označiť ako „nová výchova“ vo svetle širších spoločenských zmien. Môžeme spojiť túto „novú výchovu“ s celkovým priebehom udalostí? Ak áno, stratí svoj izolovaný charakter a prestane byť záležitosťou veľkogeniálnych hláv pedagógov pracujúcich s jednotlivými žiakmi. Bude sa javiť, ako súčasť celkového sociálneho vývoja a potom sa obráťme ku škole, aby sme našli to, čo svedčí o jej snahe sa s nimi vyrovnáť. A pretože je nemožné vyčerpať celú oblasť, budem sa v tejto kapitole väčšinou obmedzovať na jednu typickú vec vo vývoji modernej školy, ktorá vystupuje pod názvom pracovné vyučovanie a to s nádejou, že ak sa preukáže jeho vzťah ku zmenám spoločenských podmienok, budeme môcť použiť toto zistenie i pri ostatných inováciách vo výchove.

Zmena, ktorá nás ako prvá napadne a ktorá zatieňuje a dokonca riadi ostatné, je zmena v priemysle – je to aplikácia vedy, ktorá viedla k veľkým vynálezom, ktoré široko a lacno využili prírodné sily; vzrast svetového trhu ako cieľ výroby, vzrast obrovských výrobných centier tohto trhu, rast lacných a rýchlych prostriedkov komunikácie a distribúcie medzi všetkými centrami svetového trhu.

Tieto zmeny nie sú omnoho staršie ako 100 rokov, aj keď vychádzame z ich samých začiatkov. Mnohé z ich najvýznamnejších aspektov spadajú do krátko obdobia života súčasnej generácie. Ťažko veriť, že niekedy v histórii došlo k revolúcii tak rýchlo, tak rozsiahlo, tak komplexne. Jej vplyvom sa mení tvár zeme dokonca i vo svojej fyzickej podobe. Politické hranice sa vymazávajú a posúvajú, ako keby boli len skutočne čiarami na papierovej mape; populácia sa rýchlo zhromažďuje z rôznych koncov zeme do miest, spôsoby života sa menia s úžasnou náhlivosťou a dôslednosťou; veľmi sa podporuje a podnecuje skúmanie prírodných zákonov a ich využitie pre život a nielen možné, ale i hospodársky nutné. Dokonca sú hlboko zasahované i naše morálne i náboženské idey a záujmy, ktoré sú najkonzervatívnejšie, pretože sú najhlbšie uložené v našej prirodzenosti. Je preto nepochopiteľné, že by táto revolúcia zasiahla výchovu len formálne a povrchné. Pred tovarovým systémom existoval systém domácností nepresahujúci najbližšie susedstvo.

My a naši súčasníci sa musíme vrátiť len o jednu, dve, alebo tri generácie, aby sme našli dobu, kedy domácnosť bola prakticky centrom, v ktorom sa prevádzali, alebo okolo ktorého sa sústreďovali všetky typické formy remeselných zamestnaní. Šatstvo, ktoré sa nosilo, bolo zhotovované doma, členovia domácnosti sa obyčajne tiež vyznali v strihaní oviec, v česaní vlny a priadení vlny a v práci na stavbe. Celý výrobný proces od produkcie surovín na statku až k momentu, kedy bol hotový výrobok predaný k používaniu bol prístupný pozorovaním. A nielen to, ale prakticky každý člen domácnosti sa podieľal na práci.

Deti boli postupne uvádzané do tajomstva rôznych výrobných procesov, akonáhle dosiahli istú silu a schopnosti. To sa pohybovalo od bezprostredného a osobného záujmu až k skutočnej účasti. Nemôžeme prehliadať faktory disciplinovanosti a utváranie charakteru, ktoré boli obsiahnuté v tomto spôsobe života, cvičenie v návykoch, poriadku a pilnosti, vedomia zodpovednosti, povinnosti niečo robiť, niečo vyrábať. Osoby, ktoré sa naučili istým výkonom, boli vychovávané a vyskúšané prostredníctvom činností. A tak nemôžeme prehliadať, aký malo pre výchovu význam intímne a bezprostredné zoznamovanie s prírodou, so skutočnými vecami a materiálmi, so skutočnými procesmi, zachádzania s nimi, aký význam mala znalosť sociálnych potrieb a úžitku. V tom všetkom dochádzalo k neustálemu cvičeniu pozorovacích schopností a dôvtipu, konštruktívnej obrazotvornosti, logického myslenia a zmyslu pre realitu, čo všetko bolo rozvíjané bezprostredným kontaktom so skutočnosťou. Výchovná sila domáceho pradenia a tkania, práce na píle, v mlyne, pri kováčskej kovadline pôsobila neustále.

Aj väčší počet vyučovacích hodín organizovaných kvôli predaniu informácií nemôžeme poskytnúť ani za iné náhrady za zoznamovanie s rastlinami, zvieratami na statku, na záhrade, ktoré prebiehalo prostredníctvom skutočného života medzi nimi a starostlivosť o ne. Žiadne cvičenie zmyslových orgánov zavedené v škole, pri cvičeniach samotných, nemôže súťažiť so živosťou a plnosťou zmyslových zážitkov, ku ktorým dochádza dennodenným stykom s bežnými zamestnaniami a účasťou na nich.

Verbálna pamäť sa môže cvičiť plnením určitých úloh a istého rozvoja rozumových síl a môže sa dosiahnuť lekciami z prírodných vied, matematiky, ale všetko to nakoniec zostane značne nedostačujúce a hmlisté v porovnaní s cvičením pozornosti a úsudku rozvíjaným tým, že budeme robiť veci na základe skutočných motívov a s myslou sústredenou na skutočné výsledky, ktoré musíme dosiahnuť. Dnešná koncentrácia priemyslu a deľba práce prakticky vylúčili zamestnania v domácnostiach a v miestnom prostredí, ale aspoň pre výchovné účely. Podmienky sa radikálne zmenili a účinne tu môže pôsobiť len rovnako radikálna zmena vo výchove. Musíme si uvedomiť svoje možnosti kompenzácie, rast znášanlivosti, sociálneho rozhladu, väčšie poznanie ľudskej prirodzenosti, zostrený postreh v rozlišovaní prejavov charakteru a interpretovanie spoločenskej situácie, väčšia presnosť v adaptácii k rôznym osobnostiam a kontakt s rozsiahlejšími obchodnými činnosťami. To všetko znamená veľa pre dnešné dieťa vychovávané v meste. Skutočným problémom však tu je, ako uchovávať všetky tieto prednosti, a predsa zavedieme do školy niečo, čo predstavuje druhú stránku života zamestnania, ktoré si vyžaduje osobnú zodpovednosť a vychováva u dieťaťa vzťah ku skutočnostiam života.

Ak sa vrátíme do školy, zistíme, že jednou z najvýraznejších tendencií súčasnej doby je tendencia zavádzať, tzv. manuálne vyučovanie, prácu v dielňach a domáce práce - šitie a varenie. To sa však nečiní „so zámerom“, alebo s plným uvedomovaním, že škola musí teraz nahradiť ten činiteľ výchovy, o ktorý sa kedysi staral domov, ale skôr inštinktívne, experimentálne a na základe zistení, že taká práca má živý vplyv na žiakov a poskytuje im niečo, čo inak nemôžu získať. Pochopenie skutočného významu týchto vecí je však stále ešte také slabé, že sa tu pracuje často polovičato, nekoordinovane a zmätene. Dôvody uvádzané, ako ospravedlnenie sú žalostne nezodpovedajúce, niekedy dokonca celkom chybné. Keby sme sa mali pýtať práve tých, ktorí sú najpriaznivejšie naladení pre zavádzanie tejto práce do nášho školského systému, myslím, že hlavný dôvod by sme nachádzali v tom, že táto práca vyvoláva celkom spontánny záujem a pozornosť detí.

Miesto pasivity a receptívnosti v nich vyvoláva pohotovosť a aktivitu, robí ju užitočnejšiu, schopnejšiu, tým i naklonenú k pomoci doma, pripravuje ju do istej miery pre praktické povinnosti neskoršieho života. Nepodceňujem hodnotu týchto dôvodov. O tých, ktoré sa opierajú o zmenený postoj detí budem musieť samozrejme povedať v ďalšej kapitole, až budem hovoriť priamo o vzťahu školy k dieťaťu. Na prácu s drevom a kovem, tkanie, šitie, varenie sa môžeme pozeráť, ako na metódy žitia učením, a nie ako rôzne vyučovacie predmety.

Musíme ich chápať v ich spoločenskom význame, ako typy procesov, ktorými spoločnosť udržuje svoj chod, ako činitele, ktoré nezvratne dokazujú dieťaťu isté primárne dôležitosti života spoločnosti, ako prostriedky, s ktorými sa týmito potrebami vyrovnávame pomocou rastúceho náhľadu a dôvtipu človeka; krátko ako nástroje, ktorými škola sama bude nefalšovanou formou aktívneho spoločenského života, miesto aby stála bokom a bola miestom, kde sa deti učia len lekciám.

Spoločnosť je istý počet ľudí udržovaných pospolu, pretože pracujú podľa spoločných zásad, v spoločnom duchu a s ohľadom k spoločným cieľom. Spoločné potreby a ciele vyžadujú stále väčšiu vzájomnú výmenu myšlienok a stále väčšiu jednotu vzájomného cítenia. Základný dôvod, prečo sa súčasná škola nemôže organizovať, ako prirodzená spoločenská jednotka, je v tom, že jej chýba práve tento prvok spoločnej a produktívnej činnosti. Na ihrisku, pri hre a športe dochádza k spoločenskej organizácii spontánne a nevyhnutne. Je tu niečo na práci, istá činnosť, ktorá má byť vykonávaná a vyžaduje prirodzenú deľbu práce, výber vedúcich a vedených, vzájomnou súčinnosťou a súťažou. V triede sú motív a tmel sociálnej organizácie rovnako potrebné. Z etického hľadiska je tragickou slabinou dnešnej školy, že sa pokúša pripravovať budúcich členov spoločenského poriadku v prostredí, v ktorom chýbajú podmienky spoločenského ducha. Rozdiel, ktorý sa objaví, keď sa uskutoční zamestnanie výslovným centrom školského života, nie je ľahké opísať slovami. Je to rozdiel v motívoch, duchu, atmosfére.

Ak vstúpime do kuchyne, v ktorej je skupina detí aktívne zaujatá prípravou jedla, psychologický rozdiel, odklon od viac, alebo menej pasívnej a internej receptívnosti a úsilia o živú súťaživú činnosť, sú tak zrejmé, že priamo bijú do očí. A vskutku pre tie, ktorých predstava školy už je pevne vytvorená, znamená táto zmena šok. Ale zmena v sociálnom postoji je rovnako výrazná. Len osvojovanie faktov a právd je tak výlučne individuálnou záležitosťou, že má celkom prirodzené sklony prejsť až k sebecku.

Pre osvojovanie obvyčajnej učnosti neexistuje žiadny zřejmý sociálny motív, úspech v tom nie je žiadnym zřejmým sociálnym ziskom. Skoro jediným meradlom úspechu, je meradlo súťaženia v zmysle tohto termínu – porovnávaním výsledkov pri reprodukcii, alebo pri skúške, aby sa videlo, ktoré dieťa uspelo v hromadení najväčšieho množstva informácií. Taká je prevládajúca atmosféra školy, preto sa pre dieťa stalo priestupkom, ak pomáha druhému dieťaťu s úlohou. Kde školská práca spočíva v jednoduchom plnení úloh, miesto aby bola najprirodzenejšou formou spolupráce a združovania, dôjde k tajnej snahe poľaviť susedovi v jeho povinnostiach. Tam, kde prebieha aktívna práca, sa toto všetko mení. Pomoc druhým, miesto toho aby bola formou dobročinnosti, ktorá ochudobňuje toho, kto ju prijíma, je proste oporou, vedie k uvoľneniu síl a dodaniu podnetov k tomu, komu sa pomáha. Duch slobodnej komunikácie, vzájomnej výmeny myšlienok, názorov, výsledkov, úspechov i neúspechov, predchádzajúcich skúseností sa stane dominujúcim znakom opakovania učiva. Pokiaľ do toho vstúpi súťaženie, prejavuje sa porovnávaním jednotlivcov, nie však na základe kvantity nimi osobne nahromadených informácií, ale vzhľadom ku kvalite vykonanej práce, ktorá je skutočným spoločenským meradlom hodnôt. Školský život sa organizuje neformálne a stále výraznejšie na sociálnom základe. V rámci tejto organizácie nachádzame princíp školskej disciplíny, alebo poriadku. Samozrejme poriadok má vždy vzťah k istému cieľu. Ak je vaším cieľom, aby sa učiteľovi memoroval istý súbor úloh, ktorým sa učí štyridsať, alebo päťdesiat detí, vaša disciplína sa musí zamerať k tomu, aby ste tento výsledok dosiahli.

Ak je však cieľom rozvíjať ducha sociálnej spolupráce a spoločenského života, disciplína musí vyrastať z tohto cieľa a vzťahovať sa k nemu. Kde ide o proces výstavby a konštrukcie, je málo pevného poriadku. V kritických momentoch všetci uznávame, že jediná disciplína, ktorá nám pomáha, jediné vzdelanie, ku ktorému dochádza priamo sú tie, ktoré získavame samým životom. Nie je obyčajnou frárou, že sa učíme zo skúsenosti, z kníh a z výrokov druhých len vtedy, ak sa vzťahujú k našej skúsenosti. Ale školy boli postavené tak bokom, tak sa izolovali od bežných podmienok a motívov života, že miesto kam sa deti posielajú, aby si osvojili vzdelanie, je jediným miestom na svete, kde je najzložitejšie získať skúsenosť, matku všetkého vzdelania, ktoré si zaslúži to meno. Ak prevládne len úzka a strnulá podoba tradičnej školskej disciplíny a vzdelania, sme v nebezpečenstve, že sa minieme s onou hlbšou a nekonečne širšou disciplínou, ktorá vznikne tým, že sa podieľame na konštruktívnej práci, a tak prispievame k výsledku, ktorý svojím duchom sociálny, je zrejmý, hmatateľný a má formu umožňujúcu vyžadovať zodpovednosť a presnosť.

Dôležitou vecou, ktorú musíme mať na mysli, ak chceme ísť do školy závisia rôzne formy aktívneho zamestnania, je to, že sa nimi renovuje celý duch školy. Tým má škola príležitosť pripojiť sa k životu, stať sa domovom pre dieťa, kde sa učí priamo životom, miesto aby bola iba miestom, kde sa učia lekciám, ktoré majú len abstraktný a vzdialený vzťah k nejakému možnému životu, ktorý nastane v budúcnosti. Stáva sa tak miniatúrou obce, zárodkom spoločnosti. To je základný fakt a z neho vyrastajú nepretržité a výdatné zdroje vyučovania. Z vyššie popísaného výrobného režimu sa dieťa podieľalo na práci, nie pre účasť samotnú, ale predovšetkým pre získanie určitého produktu. Dosiahnuté výchovné výsledky boli len náhodné. V škole sú však výchovné zamestnania oslobodené od všetkých ekonomických tlakov. Cieľom nie je ekonomická hodnota produktov, ale rozvoj sociálnej sily a nazerania človeka. To je ono oslobodenie od úžitkovosti, ono uvoľnenie možnosťou ľudského ducha, ktoré robí z týchto praktických činností v škole spojenca učenia a centra prírodných vied a histórie. Jednotu všetkých vied nájdeme v zemepise. Význam zemepisu je v tom, že prezentuje Zem, ako trvalé miesto zamestnania človeka

Svet bez svojich vzťahov k ľudskej činnosti je menej svetom. Ľudská vôľa a jej výsledky by boli bez svojho zakorenenia na Zemi len konštrukciou sotva hodnou nejakého mena. Zem je skutočným zdrojom celej ľudskej potravy. Je stálym obydľím a ochranou človeka, poskytuje suroviny pre všetky jeho činnosti a je jeho domovom, ku ktorej humanizácii a idealizácii sa obracia všetko, čoho dosiahol. Je veľkým poľom, veľkým dolom, veľkým zdrojom tepelnej, svetelnej i elektrickej energie, veľkou scénou oceánu, tokov, hôr, rovín a nášho poľnohospodárstva, baníctva a stavebníctva, všetky naše výrobné a distribučné činnosti sú len jej dielčimi elementmi a faktormi.

Činnosťami určenými týmto prostredím ľudstvo dosiahlo svoj historický a politický pokrok. Týmto zamestnaniami bola rozvinutá intelektuálna a emocionálna interpretácia prírody. Len tým, čo robíme vo svete a s ním, poznávame jeho zmysel a mieru jeho hodnoty. V pedagogických termínoch to znamená, že spomenuté zamestnania v škole nemajú byť iba praktickými schémami, alebo rutinnými činnosťami získavaním lepších technických zručností, napr: kuchárov, krajčírov, tesárov, ale majú byť aktívnymi centrami vedeckého vzhľadu do prírodných materiálov a procesov, východiskami, z ktorých budú deti pripravované k realizácii historického rozvíjania človeka. Skutočný význam tohto všetkého môže byť lepšie vyjadrený pomocou ilustrácie zo skutočnej školskej práce, než všeobecným príkladom. Nič nepôsobí čudne na priemerného inteligentného návštevníka školy, než to, ak vidí chlapcov a dievčatá starých desať, dvanásť, trinásť rokov zamestnaných šitím a tkaním. Ale ak sa na to pozrieme z inej strany, uvidíme, že táto práca poskytuje dieťaťu východisko pre sledovanie pokroku ľudstva v histórii, pre získanie prehľadu o používaných materiáloch, o princípoch mechaniky v danej práci obsiahnutých. V spojení s týmito zamestnaniami sa rekapituluje historický vývoj človeka. Zamestnanie poskytuje dieťaťu motívy. Dáva mu skúsenosť s prvej ruky, privádza ju do kontaktu so skutočnosťou. A prevodom na historické, sociálne hodnoty a ekvivalenty je celkom využité k vzdelávaniu detí. Ako rastie detský duch a dieťa rozvíja svoje sily a znalosti, prestáva byť len príjemným a stáva sa viac, a viac prostriedkom a nástrojom hlbšieho poznania.

Na druhej strane má toto všetko význam tiež vo vyučovaní prírodovedy. V súčasných podmienkach musí celú činnosť, ktorá by viedla k úspechu, istým spôsobom usmerňovať vedecký odborník a to znamená aplikovať vedu. Nejde o to, že zamestnanie nazývané ručné, alebo priemyselné práce v škole poskytujú príležitosti uvádzať do vyučovania tiež prírodovedné poznatky, ktoré tieto práce vysvetľujú, dodávajú im vážnosť a naplňujú ich zmyslom, aby neboli záležitosťou iba rúk a očí. Takto získaný vedecký pohľad sa stane dôležitým nástrojom slobodnej a aktívnej účasti na modernom spoločenskom živote.

Platón hovoril kedysi o otrokovi, ako o človeku, ktorý vo svojom konaní, nevyjadruje vlastné idey, ale idey iného človeka. Naším spoločenským problémom, dokonca naliehavejším než v Platónovej dobe je to, aby si pracujúci uvedomoval metódu a cieľ a zmysel svojej práce, aby jeho činnosť mala pre neho význam.

Ak chápeme zmysel zamestnania v škole v tomto širokom a ušľachtilom zmysle, musíme sa čudovať námietkam, ktoré tak často počúvam, že také zamestnania sú v škole nevhodné, pretože majú materialistickú, utilitaristickú, alebo dokonca degradujúcu tendenciu. Niekedy sa mi zdá, že tí, ktorí vyslovujú také námietky, musia žiť, v úplne inom svete. Svet, v ktorom žije väčšina z nás, je svetom, kde má každý svoje povolanie a zamestnanie, skrátka niečo na práci. Jedni sú riadiacimi pracovníkmi, iní podriadenými. Ale významnou vecou pre jedného i pre druhého je, že každý má isté vzdelanie, ktoré mu umožňuje, aby videl vo svojej dennodennej práci všetko, čo je v nej veľké a ľudsky významné. Ako sú dnes mnohí pracujúci iba obyčajnými príveskami strojov, ktoré obsluhujú. To môže byť čiastočne vinou samého stroja, alebo režimu, ktorý kladie taký dôraz na produkty stroja. Ale určite je to z veľkej časti vinou faktu, že pracovník nemal príležitosti a nutný pohľad, ako do sociálnych, tak do vedeckých hodnôt vo svojej práci. Dnes sú podnety, ktoré tvoria základ výrobného systému v priemysle, behom školskej dochádzky buď prakticky zanedbávané, alebo deformované.

Pokiaľ nebudú konštrukčné a výrobné vlohy systematicky podporované už v detstve a mladosti, pokiaľ nebudú rozvíjané v smere spoločenských potrieb, obohacované historickým výkladom a kontrolované, osvetľované vedeckými metódami, nebudeme schopní stanoviť zdroje svojich ekonomických problémov a ešte menej budeme schopní ich účinne riešiť. Ak sa vrátíme späť o niekoľko storočí, stretávame sa so skutočným monopolom vzdelania. Termín vlastniť vzdelanie bol naozaj šťastný. Vzdelanie bolo záležitosťou tried. Bol to nutný dôsledok sociálnych podmienok. Vtedy neexistovali podmienky, ktoré by umožňovali masám ľudu prístup k intelektuálnym zdrojom, ktoré boli skryté a uchovávané v rukopisoch.

Tých bolo len veľmi málo a schopnosť využívať ich si vyžadovala dlhú a namáhavú prípravu. Nevyhnutným zdrojom týchto podmienok bolo „veleknazstvo“ v oblasti vzdelania, ktoré chránilo poklady, pravdy a prísne ich rozdeľovalo masám. To sa však zmenilo vplyvom priemyselnej revolúcie, o ktorej sme už hovorili. Bola vynájdená tlač a stala sa obchodnou záležitosťou. Knihy, časopisy a noviny sa rozšírili a zľavili. Vplyvom vynálezu lokomotívy a telegrafu došlo k zavedeniu častého, rýchleho a lacného spojenia pomocou pošty a elektriny. Uľahčilo sa cestovanie. Veľmi sa rozvinula sloboda pohybu a jej sprevádzajúca výmena myšlienok. Výsledkom bola intelektuálna revolúcia. Vzdelanie sa tak dostalo do obehu. I keď stále existuje a pravdepodobne vždy bude existovať zvláštna trieda, ktorej špeciálnymi záležitosťami bude štúdium a výskum, výrazne učená trieda od tej doby neexistuje. Stala sa anachronizmom. Poznanie už nie je nehybnou a pevnou hmotou, ale bolo skvapalnené. Jeho aktívny pohyb sa realizuje spolu so všetkým sociálnym prúdením. Je ľahké si všimnúť, že táto revolúcia poznania prináša so sebou aj výraznú zmenu i v postoji jednotlivca. Intelektuálne podnety na nás pôsobia všetkými spôsobmi. Značne sa zmenila hodnota samého intelektuálneho života, života bádania a štúdia. Tituly akademik a učenec už nie sú tituly čestné, ale stávajú sa hanlivými výrazmi. To všetko je nutné a znamená takú zmenu v postoji školy, zmenu ktorú si ešte zďaleka nie sme schopní uvedomiť.

Naše školské metódy a do značnej miery i rozsah našich osnov sú dedičstvom z doby, kedy vzdelanie a ovládanie istých symbolov, ktoré jedine povoľovali prístup ku vzdelaniu, mali výlučnú moc. Myšlienky tejto doby stále ešte silne vládnu i tam, kde sa vonkajší charakter metód a štúdia zmenil. Občas počúvame, že sa zavádzanie manuálneho výcviku, humanitných, prírodných vied do elementárnych a dokonca stredných škôl odsudzuje, pretože vraj smeruje k produkcii špecialistov, odvádza od nášho vnímania všeobecného vzdelania a kultúry. Táto námietka by bola smiešna, pokiaľ by nemala tak silný vplyv, často i tragický.

Naše terajšie vzdelanie je vysoko špecializované, jednostranné a úzke. Je to vzdelanie ovládané skoro úplne stredovekým vnímaním učenosti. Väčšinou sa orientuje len na intelektuálnu stránku našej prirodzenosti, na našu potrebu učiť sa, zhromažďovať informácie a ovládať symboly učenosti a vzdelania. Nie však na naše potreby a tendencie pracovať, tvoriť, vyrábať, či už pre úžitok, alebo umenie. Práve fakt, že manuálny výcvik, umenia, remesla a prírodné vedy sú vystavené námietkam, že sú len technickými záležitosťami a smerujú iba k špecializácii, je sám o sebe dobrým svedectvom, že by mohli byť obetované odborníckym cieľom, ovládajúce bežnú výchovu.

Aby výchova nebola stotožňovaná s výrazne intelektuálnymi snahami a iba učenosťou, mali by byť tieto návrhy a naznačené metódy vítanými a prijímanými s najvyššou priazňou. Zatiaľ čo príprava pre učené povolania je považovaná za kultúrne, alebo všeobecné vzdelania, príprava a technika, hudobníka, právnik, lekára, poľnohospodára, obchodníka, alebo riaditeľa železníc sa považuje za vzdelanie čisto technické a profesionálne. Výsledkom je to, čo vidíme všade okolo seba – rozdelenie na „vzdelaných“ ľudí a na „odborníkov“, oddeľovanie teórie od praxe. Sotva jedno percento celej školskej populácie dosiahne vysokoškolské vzdelanie, len päť percent dokončí našu strednú školu, ale viac než polovica opustí školu, dokončením piateho ročníka elementárnej školy, alebo skôr. Z toho vyplýva, že u väčšiny ľudských bytostí nedominuje výrazný intelektuálny záujem.

Majú tzv. praktické potreby a dispozície. Mnohým, u ktorých je od prirodzenosti intelektuálny záujem silný, bránia jeho adekvátnej realizácii sociálne podmienky. A tak väčšina žiakov opúšťa školu, akonáhle si osvoja základné vzdelanie, akonáhle ovládajú symboly čítania, písania, počítania, ktoré potrebujú k zaobstarávaniu si svojho živobytia. Zatiaľ čo naši pedagógovia hovoria o kultúre, rozvíjaní osobnosti, ako o celi výchovy, väčšina z tých, ktorí prechádzajú školským vyučovaním, vidia v ňom len úzko praktický nástroj k tomu, aby sa prebili obmedzenými podmienkami života. Keby sme chápali svoje výchovné ciele menej výlučne, keby sme videli do výchovných procesov činností zodpovedajúcich tým, ktorých prevládajúce záujmy máme uspokojiť, bol by vplyv školy na žiakov praktickejší, trvalejší a znamenal by viac pre jeho kultiváciu.

Prečo to všetko zdôrazňujeme? Je zrejmé, že náš spoločenský život prešiel dôkladnou a zásadnou zmenou. Ak má mať naša výchova nejaký zmysel pre život, musí prejsť rovnakou dôslednou zmenou. Táto zmena nie je ničím, čo sa objaví náhle, čo sa udeje na základe vedomého zámeru zo dňa na deň. Už dnes prebieha. Úpravy nášho školského systému, ktoré sa často javia len, ako zmeny detailov, obyčajné dielčie zlepšenia nastávajúceho školského mechanizmu sú v skutočnosti signály a prejavy vývoja. Zavedenie aktívnych zamestnaní, štúdia prírody, základov prírodovedy, remesiel, umenia a dejepisu, potlačovanie symbolického a formálneho na druhé miesto, zmena v morálnej atmosfére školy, vo vzťahu žiakov a učiteľov, zmeny v disciplíne, zavedenie aktívnejších, expresívnejších a sebausmerňujúcich činiteľov – to nie sú iba náhody, ale dôsledky všeobecnejšieho sociálneho vývoja. Neostáva nám nič iné, ako organizovať všetky tieto činitele, oceniť plne ich význam a urobiť tieto myšlienky a v nich obsiahnuté ideály plnou a nekompromisnou súčasťou nášho školského systému. Učiniť, to znamená urobiť z každej našej školy zárodok spoločenského života aktivizovaný týmito typmi zamestnania, ktoré odrážajú život širšej spoločnosti a sú preniknuté duchom práce, histórie a vedy. Ak pripraví škola každé dieťa na účasť v malom spoločenstve, a uvedie ho do nej tým, že naplní duchom vzájomnej služby a zabezpečí nástroje sebakontroly, získame najlepšiu a najhlbšiu záruku hodnotnej, dobrej a harmonickej širšej spoločnosti.

5.2 Škola a život dieťaťa

Tak ako biológ môže z jednej, alebo dvoch kostí rekonštruovať celého živočícha, i my – ak si predstavíme bežnú triedu s radmi nepekných, skoro rovnakých lavíc geometricky rozmiestnených a usporiadaných tak, že zostáva, čo najmenej miesta k pohybu, teda triedu so všetkými lavicami skoro rovnakého rozmeru, ktoré vystačia, práve tak na knihy, ceruzky a papier a ak, k tomu pridáme katedru, nejaké stoličky, holé steny, a pár obrázkov – môžeme rekonštruovať tu jedinu výchovnú činnosť, ktorá na takom mieste môže prebiehať. Taká škola je vytvorená len pre počúvanie, pretože iba štúdium úloh z kníh je len iný druh počúvania, t.j. k vytváraniu závislosti jedného ducha na druhom. Postoj počúvaním je možné prirovnať k pasivite, ak absorpcii. Znamená to, že je tu k dispozícii hotový materiál, ktorý pripravil školský inšpektor, školský úrad, učiteľ, z ktorého si má dieťa zobrať len toľko, koľko je v najkratšej dobe možné. V tradičnej triede je len málo miesta pre prácu dieťaťa, pretože pedagogické authority, píšuce do novín úvodníky to nazývajú „zbytočnosťami a ozdobami“. Zároveň sa má s deťmi zaobchádzať, ako s pasívnymi tvormi. V okamihu, keď deti konajú, individualizujú sa, prestávajú byť masou a stávajú sa odlišnými bytosťami, ako ich poznáme, mimo školu, doma, v rodine, na ihrisku a v okolí domova.

Rovnako sa dá vysvetliť uniformita metód a obsahu vzdelania. Ak sa deje všetko v triede len na základe „počúvania“, je uniformita učiva a metód nutná. Ucho a kniha, zodpovedajúce uchu, predstavujúce prostredníka, ktorý je pre všetkých rovnaký. Nie je tu daná príležitosť prispôbovať sa rôznym schopnostiam a potrebám. Je tu isté množstvo, pevná kvantita hotových výsledkov a vedomostí, ktoré si majú v danom čase osvojiť všetky deti rovnako. Možno sme trochu prehánali, aby sme si predstavili typické rysy starej výchovy, jej pasivitu, uniformovanosť, v prístupe k deťom i metódam vyučovania. Zhrnieme, že ťažisko v starej škole je mimo dieťaťa. Je na učiteľoch, v učebniciach, kdekoľvek, len nie v bezprostredných činoch dieťaťa.

Za týchto okolností tu zostáva len málo, čo by sa dalo povedať o živote dieťaťa. Veľa by sa dalo povedať o štúdiu dieťaťa, ale škola nie je miesto. Ak si vezmeme za príklad ideálny domov, kde sú rodičia dosť inteligentní, aby poznali, čo je pre dieťa najlepšie a mohli zariadiť, čo je treba, zistíme, že sa dieťa učí prostredníctvom sociálnych kontaktov v rodine, prostredníctvom jeho konštitúcie. Isté záujmy a hodnoty sa na deti prenášajú v priebehu rozhovorov. Získava skúsenosti, opravuje si chybné názory. Dieťa sa zúčastňuje na vykonávaní domácich prác, učí sa poriadku, vôli, disciplíne s ohľadom na práva a názory druhých v domácnosti. Ideálny domov, by mohol mať aj dielňu a laboratórium, kde by sa uspokojovala jeho zvedavosť a kde by rozvíjalo svoje konštrukčné potreby. Ak zorganizujeme toto všetko dohromady, vyjde nám ideálny obraz školy. Musíme dieťa privádzať do styku s dospelými ľuďmi a s viacerými deťmi, aby sa dosiahlo, čo najvoľnejšieho, najbohatšieho spoločenského života dieťaťa.

Naopak škola je miestom, kde sa život dieťaťa stane cieľom, ktorý všetko usmerňuje. Sú tam sústredené všetky prostriedky, nutné k podnecovaniu a rozvíjaniu rastu dieťaťa. Učenie? Iste, ale predovšetkým život, ktorého prostredníctvom a vo vzťahu k nemu prebieha všetko učenie. Ak sa zameriame a zorganizujeme život dieťaťa týmto spôsobom, zistíme, že dieťa už nie je predovšetkým len načúvajúcou bytosťou, ale naopak aktívnym účastníkom. Často prenášaný výrok, že výchova znamená „rozvíjanie“, je správny, keď ju chceme stavať do protikladu k protikladu „nalievania“. Je však ťažké spojovať ideu „rozvíjania“ s bežnou činnosťou troj-, štvor-, sedem-, osem- ročného dieťaťa. Dieťa je už veľmi intenzívne aktívne a výchova sa stáva otázkou spútavania jeho činnosti, jeho usmerňovaním. Musíme riadiť priebeh detských činností určitým smerom a doviest' ich k cieľu, ktorý logicky stojí na konci sledovanej cesty.

„Keby priania boli koňmi, žobráci by nechodili pešo“.

Keď nie sú skutočne uspokojené pohnútky, alebo záujem, znamená uplatniť ho, znamená jeho uplatnenie zrážať sa s prekážkami, zoznamovať sa s materiálom, osvedčovať dôvtip, trpezlivosť, vytrvalosť a pohotovosť, čo nutne prispieva k výchove – mobilizuje sily a prináša poznanie.

Impulzy a popudy, s ktorými sa stretávame v škole, môžeme rozdeliť zhruba do štyroch skupín. Presne tu ide o sociálny inštinkt detí, prejavujúci sa v rozhovore, v osobnom kontakte a komunikácii. Potom je tu pracovný inštinkt – konštruujúci impulz. Detský impulz niečo robiť, prejavuje sa v hre, v pohybe, v gestách a činnosti „akoby“. Zdokonaľuje sa v hľadaní uplatnenia v spracovávaní materiálov do konkrétnych foriem a trvalých výtvorov. Zdá sa, že výskumný inštinkt vyrastá z kombinácie konštrukčného impulzu s konzervačným. Pre malé dieťa neexistujú rozdiely medzi experimentálnou vedou a prácou, napr. v tesárskej dielni. Deti jednoducho rady robia rôzne veci, aby videli čo sa stane. Výrazový impulz detí vyrastá tiež z komunikačného a konštrukčného inštinktu. Je ich zjemnením a plným prejavom. Podriadte konštrukčnú činnosť istej myšlienke, naplňte ju, dajte jej voľnosť a pružnosť, dodajte jej sociálny motív, snažte sa ňou niečo povedať a vznikne umelecké dielo. A týmto všetkým sa dá povedať, že ide o prirodzené zdroje o neinvestovaný kapitál, na ktorého použití závisí aktívny rast jedinca.

Rád by som povedal niečo aj o skúšaní. Všetci vieme, že bola situácia, v ktorej dieťa ukazovalo učiteľovi a ostatným deťom, koľko informácií sa mu podarilo osvojiť si z učebnice. Z nášho hľadiska sa skúšanie stáva predovšetkým spoločenským stretnutím. Pre školu je skúšanie tým, čím je spontánna konverzácia doma; v škole sa ale sleduje presný cieľ. Skúšanie sa tak stáva spoločenskou burzou, kde sa vymieňajú skúsenosti, názory a podrobujú sa kritike, opravujú sa chybné pojmy a vytvárajú sa nové postupy myslenia a skúmania. Tento prechod od skúšok už osvojených znalostí k voľnej hre detského komunikačného inštinktu ovplyvňuje a pretvára všetky školské jazykové zamestnania.

Zo starého režimu bolo nepochybne vážnejším problémom naučiť deti dokonalému a voľnému používaniu jazyka. Príčina bola zrejmá. Zriedka sa pre jazykový výcvik ponúkal prirodzený motív. V učebniciach pedagogiky je jazyk definovaný, ako prostriedok k vyjadrovaniu myšlienok. Ak je jazykový inštinkt pútaný sociálne, dochádza k trvalému kontaktu so skutočnosťou. Výsledkom je, že dieťa má vždy o čom hovoriť, má nejakú myšlienku, ktorú chce vyjadriť a tá nie je myšlienkou, ak nepatrí niekomu. Pri tradičnej metóde musí dieťa hovoriť iba to, čo sa naučilo. Rozdiel je teda v tom, či máme čo povedať, alebo musíme niečo povedať. Dieťa, ktoré pozná mnoho vecí a faktov, praje si o nich hovoriť a jeho jazyk sa stane čistejším a plnším, pretože je kontrolovaný a utváraný skutočnosťami. Zo všetkých možností zhrnutých v téme Škola a život dieťaťa, som vybral len jednu, pretože som zistil, že spôsobuje viac ťažkostí a problémov než čokoľvek iné. Radi však pripustíme, že by bolo pre školu veľmi žiaduce, aby sa stala miestom, kde by dieťa skutočne žilo a získavalo životné skúsenosti, v ktorých by našlo radosť a zmysel. Život je veľkou záležitosťou a o živote dieťaťa to platí rovnako, ako o živote dospelého. Bolo by skutočne čudné, keby sa rozumná a výrazná pozornosť zameraná k terajším potrebám a schopnostiam dieťaťa žiť bohatý, hodnotný a rozvinutý život dostala nejako do konfliktu s potrebami a možnosťami neskoršieho života v dospelosti. „Žíme so svojimi deťmi!“ znamená predovšetkým, že máme nechať naše deti žiť a nie ich zaťažovať, obmedzovať, nútiť do najrôznejších činností, ktoré majú k súčasnému životu dieťaťa len veľmi vzdialený vzťah. To znamená, že keď sa stotožníme so skutočnými inštinkami a potrebami detstva a budeme vyžadovať ich čo najväčšie uplatnenie a rast, výchova, vzdelanie a kultúra dospelého života sa dostaví v pravý čas.

*

* Preložené podľa Dewey, J.: The School and Society. Chicago 1963, s. 6-29 a s. 31-62

Často dnes počúvame o kultivácii detskej „obrazotvornosti“. Názor, že obrazotvornosť predstavuje nejakú špecifickú súčasť dieťaťa, ktorá nachádza svoje uspokojenie v nejakom špecifickom smere – obecné povedané v nereálnej, fikcii, mýte a vymyslenom príbehu – popiera veľa z nášho rozhovoru a práce. Obrazotvornosť je prostredie, v ktorom dieťa žije. Pre neho existuje v obrovskej miere a veľmi významne, všade a vo všetkom, čo zamestnáva jeho myseľ a činnosť. Tam kde teraz vidíme len vonkajšie konanie a vonkajší produkt, je za všetkými viditeľnými výsledkami nová úprava mentálneho postoja, rozšírená a zodpovedajúca obrazotvornosť, zmysel pre vzrastajúcu silu, ochota stotožňovať, ako vzhľad, tak kapacitu so záujmami človeka a sveta. Ak nie je kultúra len vonkajším leskom, je určite rastom pružnosti, rozsahu a citlivosti obrazotvornosti, než sa život individua obohatí životom prírody a spoločnosti. Keď sa prírode a spoločnosti umožní žiť v školskej triede, keď sa formy a nástroje učenia podriadia podstate skúsenosti, potom nastane príležitosť pre toto stotožnenie a kultúra bude heslom demokracie.

6. DEMOKRACIA A VÝCHOVA – JOHN DEWEY

6.1 Škola ako zvláštne prostredie

... Život starých Grékov a Rimanov nás dodnes veľmi ovplyvňuje a predsa to, čím na nás pôsobí, nenachádzame bezprostredne vo svojej skúsenosti. Podobne súčasné, ale priestorovo vzdialené národy Angličania, Nemci, Taliani, pôsobia na naše spoločenské dianie, ku ktorému je potrebný výklad. O to sa má postarať škola, ktorá sa zriaďuje, ako zvláštny spôsob spoločenských stykov.

Prvou úlohou sociálnej inštitúcie, ktorú nazývame škola, je teda poskytnúť zjednodušené prostredie, vybrať čo je dôležité, čo je mládež schopná pochopiť. Potom musí postupne vytvoriť poriadok, kde už na základe osvojených prvkov, môže dôjsť k pochopeniu vecí zložitejších.

A po druhé je úlohou školy vylúčiť z existujúceho prostredia pokiaľ možno nehodnotné rysy, aby nepriaznivo neovplyvňovali duševné vlastnosti detí. Škola vytvára očistené pracovné prostredie. Cieľom výberu nie je zjednodušovať, ale vylúčiť všetko nežiaduce. Každá spoločnosť je zaťažená niečím triviálnym, už odumretým a aj zlým. Škola je hlavným činiteľom k dosiahnutiu tohto cieľa.

Treťou úlohou školského prostredia je udržiavať v rovnováhe rôzne prvky sociálneho prostredia a starať sa, aby sa mohol každý vymaniť z ohraničenia spoločenskej skupiny, v ktorej sa narodil a dostal sa do živého kontaktu so širším prostredím.

6.2 Ciele vo výchove

Výklady o výchove podané v predchádzajúcich kapitolách anticipovali už vlastné výsledky, ku ktorým sme dospeli v diskusii o zmysle výchovy v demokratickej spoločnosti. Pre ňu sa predpokladalo, že cieľom výchovy je urobiť vychovávaných jedincov schopnými, aby vo svojej výchove ďalej pokračovali, lebo predmetom i výsledkom učenia je schopnosť neustáleho rastu. Táto myšlienka však nie je použiteľná pre všetkých členov spoločnosti, ale iba tam, kde je styk medzi ľuďmi vzájomný a kde je náležité postarané o rekonštrukciu sociálnych návykov a inštitúcií tým, že dochádza k širokej stimulácii vyplývajúcej zo spravodlivo rozdelených vplyvov. A to je spoločnosť demokratická. Pri svojom hľadaní cieľa výchovy sa preto nesnažíme nájsť cieľ, ktorému by bola výchova podriadená, mimo výchovný proces. Proti tomu sa stavia celé naše vnímanie výchovy. Sústreďujme sa skôr na rozdiel medzi situáciou, kedy sú ciele v samom procese, v ktorom pôsobia, a taktiež, kedy sú vystavené zvonku. Táto druhá situácia nutne nastáva, ak nie sú vyvážené sociálne vzťahy. Lebo v tom prípade isté časti celej spoločenskej skupiny, nájdú už svoje ciele stanovené vonkajším príkazom. Ich ciele teda nevzniknú zo slobodného rastu ich vlastnej skúsenosti, a to čomu hovoria ciele budú skôr prostriedkami skrytých cieľov iných ľudí.

6.3 Myslenie vo výchove

Počiatkové štádium rozvíjajúcej sa skúsenosti, ktoré nazývame myslenie, je už tiež skúsenosť. Hovorí sa, že skúsenosť sa obmedzuje na zmysly a žiadosti, iba na materiál vonkajšej skutočnosti, zatiaľ čo myslenie vychádza z vyššej schopnosti (z rozumu) a zaoberá sa duchovnými, alebo aspoň verbálnymi záležitosťami. Jednoducho povedané základný omyl, pokiaľ ide o metódy vyučovania, vychádzajú z názoru, že si žiaci už skúsenosť osvojili.

Skúsenosť znamená skúsiť niečo urobiť, čo na nás zase nejako spätne zapôsobí. Nikto ešte nevysvetlil, prečo majú deti mimo školu toľko otázok a pritom prejavujú taký nápadný nedostatok zvedavosti, pokiaľ ide o školské učivo. Tento stav nezlepší ani snaha zdokonalenia vyučovacích postupov učiteľa. Aby sme odstránili tento nedostatok, musíme mať viac aktuálneho materiálu, viac učiva, viac pomôcok a viac príležitostí vykonávať veci.

Dôsledkom nedostatku materiálu a zamestnania, ktoré prinášajú skutočné problémy, je to, že žiakove problémy nie sú jeho problémy, alebo sú to skôr problémy, len ako žiaka a nie ako ľudskej bytosti. Odtiaľ sú potom tie poľutovaniahodné straty, ku ktorým dochádza, keď má žiak takto získanú znalosť preniesť do života mimo školu. Žiak má istý problém, ale je to problém, ktorý vznikol vo zvláštnych požiadavkách učiteľa. Jeho problémom sa stáva hľadať to, čo si želá učiteľ, čo uspokojí učiteľa pri opakovaní a skúšaní. Nejde tu o priamy vzťah k učivu. Žiak študuje, ale ani sám nevie, že predmetom jeho štúdia sú požiadavky a konvencie školského systému, školských úradov a nie skutočné „štúdium“. A najhoršie na tom je, že žiakov problém nespočíva v tom, ako riešiť požiadavky školského života, ale v hľadaní toho, aby sa riešili, alebo aspoň, ako sa priblížiť k ich riešeniu. Ak máme vytvoriť situácie, ktoré bežne prinášajú problémy, čo dávajú príležitosť k hlbšiemu zamysleniu, je potrebné úsilie, ku ktorému patrí i používanie materiálov, prostredníctvom ktorých je možné dosahovanie vytýčených cieľov. *

* Preložené podľa Dewey, J.: *Democracy of Education*. New York 1966, vybrané kapitoly - s. 19-22, 26-28, 76-79, 126-128.

6.4 Skúsenosť a výchova

Ľudia radi myslia v extrémnych protikladoch. Umožňuje im to vyjadrovať názory pomocou výrazu „buď, alebo“, medzi nimi neuznávajú žiadne stredné možnosti. Pre dejiny pedagogiky je charakteristický rozpor medzi názorom, že výchova je formovanie z vonkajška a tým, že je založená na vrozených vlohách, že je teda procesom prekonávania prirodzených náklonností a nahradzovaním zvykov osvojovaných na základe vonkajšieho pôsobenia.

V súčasnej dobe, má pokiaľ ide o školskú prax, tento protiklad tendenciu nadobudnúť formy kontrastu medzi tradičnou a progresívnou výchovou. Ak sú idey tradičnej výchovy voľnejšie a bez zvláštnych nárokov na presné formulácie, zistíme, že sú asi tieto: Obsah výchovy predstavuje súbor informácií a znalostí, ktoré boli vytvorené v minulosti. Je preto hlavnou úlohou školy predať ich novej generácii. V minulosti boli vytvorené požiadavky a pravidlá chovania; mravná výchova potom spočíva v utváraní návykov jednania za súhlasu s týmito pravidlami a požiadavkami. A tak nakoniec celková štruktúra školskej organizácie, (čím sú myslené vzájomné vzťahy medzi žiakmi a ich vzťahy k učiteľom), vytvárajú zo školy inštitúciu výrazne odlišnú od ostatných spoločenských inštitúcií. Myslím, že chápeme, čo je onou organizačnou štruktúrou, keď si predstavíme bežnú triedu, jej rozvrh hodín, spôsob klasifikácie, skúšanie, postup žiakov z triedy do triedy a pravidlá poriadku. Tradičná schéma výchovy je v podstate ukladanie zhora a zvonku. Ukladá požiadavky, učivo, metódy dospelých tým, ktorí teraz pomaly dorastajú do zrelosti. Rozdiel je tak veľký, že vyžadovaný obsah a metódy učenia a chovania sú veľmi vzdialené skutočnej kapacite mládeže. Ak sa pokúsime formulovať filozofiu výchovy, ktorú predpokladáme v praxi novej výchovy, myslím, že môžeme cez rozmanitosť v jednotlivých už existujúcich progresívnych školách objaviť isté obecné princípy.

Proti ukladaniu zhora sa tu stavia kultivácia individuality; proti kázni sa stavia slobodná činnosť;; proti učeniu z textov a od učiteľov učenie skúsenosťou; proti osvojovaniu izolovaných znalostí a techník drilovaním stojí ich osvojovanie, ako prostriedok k dosahovaniu cieľov, ktoré vyjadrujú bezprostredné životné potreby; proti statickým cieľom a vzdelávacím obsahom sa stavia snaha zoznamovať žiakov s meniacim sa svetom. Som presvedčený, že pochopíte, čo znamená, keď poviem, že je na mnohých nových školách sklon málo, alebo vôbec neštudovať systematicky usporiadané vyučovacie predmety. Majú tendenciu postupovať, ako keby akákoľvek forma riadenia a vedenia dospelými bola narušením individuálnej slobody, ako keby názor, že výchova by sa mala zaoberať prítomnosťou a budúcnosťou, znamenal, že štúdium minulosti hrá vo výchove len malú, alebo vôbec žiadnu úlohu. Prinajmenšom ilustrujem, čo sa mieni teóriou a praxou výchovy, ktorá sa stavia odmietavo, alebo negatívne k tomu, čo bolo vo výchove vždy bežné, miesto toho, aby pozitívne a konštruktívne rozvíjala ciele, metódy a učivo na základe teórie skúsenosti a ich výchovných možnostiach.

7. PRVÁ GLOBÁLNA REVOLÚCIA

7.1 Pojem Globalizácie

Slovo globál pochádza z latinčiny. Znamená súhrn čiastkových položiek. Globálne - úhrne, súhrne, celkovo. Globalizácia je proces, ktorý vedie ku globálnemu. Termín globalizácia je vlastný viacerým vedeckým disciplinám. Napríklad v pedagogike sa termínom globalizácia označoval pedagogický smer, ktorý pri vyučovaní vychádza z celku a prirodzených situácií a zachováva „životnú celistvosť“, kým jedinec sám nepristúpi k jeho rozboru prirodzeným vývojom.⁴¹

Globalizácia je termín, ktorý môže mať najrozličnejšie významy. Znamená rozvoj globálnych finančných trhov, rast nadnárodných korporácií a ich čoraz väčšiu vládu nad národnými ekonomikami. Globalizácia je pomerne nedávnym javom, ktorý odlišuje súčasnosť od čias pred päťdesiatimi, alebo dokonca aj dvadsiatimi piatimi rokmi. Výraznou črtou globalizácie je, že dovoľuje, aby sa finančný kapitál voľne pohyboval, na rozdiel od pohybu ľudí, ktorý zostáva silne regulovaný. Keďže kapitál je podstatnou zložkou výroby, jednotlivé krajiny musia súperiť, aby ho prilákali a to obmedzuje ich schopnosť zdaňovať ho a regulovať. Pod vplyvom globalizácie prechádza charakter našich ekonomických a sociálnych mechanizmov radikálnou premenou.

Premenu, ktorá sa odohrala od 80. rokov 20. storočia, ľudia celkom nechápu. Dokonca sa ani všeobecne neuznáva. Globalizácia má pozitívum v tom, že ponúka takú mieru individuálnej slobody, akú by nemohol zaručiť nijaký jednotlivý štát. Slobodná súťaž v globálnom meradle oslobodila vynálezcovské a podnikateľské talenty a urýchlila technologické inovácie. Ale globalizácia má aj negatívnu stránku. Po prvé, mnohým ľuďom, najmä v menej rozvinutých krajinách, globalizácia ublížila bez toho, že by našli oporu v sieti sociálneho zabezpečenia a mnohých iných globálne trhy vytlačili na okraj.

⁴¹ Viestová, K.: Teória obchodu, Bratislava, 2001, s. 132

Po druhé, globalizácia spôsobila nerovnomerné rozdelenie zdrojov medzi súkromné statky a verejné statky. Po tretie, globálne finančné trhy sú náchylné na krízy.

Pojem globalizácia, globalizačný, globálny sa v poslednej dekáde v oblasti všetkých posunov, či už hodnotených ako negatívne, či pozitívne pôsobiacich, stal určitým „čarovným slovíčkom“, vysvetľujúcim makroekonomické úspechy, popr. neúspechy, zdôvodňujúce potrebu zmien, či konverzáciu daného status quo. V tejto súvislosti sú často diskutované otázky, aká je úloha štátu a inštitúcií, národnej ekonomiky, čo znamená dnes globalizácia pre spoločnosť, pre firmu, jednotlivca a jeho ego. Hoci je globalizácia relatívne novým pojmom, prvopočiatky toho, čo dnes nazývame globalizáciou, možno badať v druhej polovici 19. storočia. Práve vzťahy medzi metropolami a kolóniami nadobúdali prvé črty medzinárodnej integrácie. V tomto období sa začína formovať svetový trh a vďaka postupujúcej liberalizácii a zavedenia zlatého štandardu 90% svetového obyvateľstva žilo v krajinách konvertibilných mien.⁴²

Termín nová ekonomika označuje celý rad kvantitatívnych a kvalitatívnych zmien, ktoré v priebehu posledných 15 rokov zmenili štruktúru, fungovanie a pravidlá ekonomiky. Nová ekonomika je ekonomikou vedomostí a ideí, kde kľúčom k vytváraniu nových pracovných miest a vyššej životnej úrovne sú inovatívne myšlienky a technológie plne integrované v službách a produktoch. Nová ekonomika je aj o zmene organizácie podnikania, trhových štruktúr, vládnych regulácií a ľudských vedomostí. Práve inovácie informačných technológií umožňujú tieto a mnohé iné (potrebné) zmeny uskutočniť a následne formujú smer a tempo technologického pokroku. Pod novou ekonomikou chápeme prostredie, v ktorom primárnu úlohu v ekonomicko-spoločenských vzťahoch zohrávajú informácie a vedomosti, ktoré predstavujú kľúčovú komoditu vo vzájomných vzťahoch medzi jednotlivými subjektmi. Moderné technológie, predovšetkým informačné a telekomunikačné, predstavujú nástroje, ktoré umožňujú informácie a vedomosti využívať a manipulovať s nimi.⁴³

⁴² Baláž, P., Verček, P.: Globalizácia a nová ekonomika, Bratislava, 2002, s.25

⁴³ Baláž, P., Verček, P.: Globalizácia a nová ekonomika, Bratislava, 2002, s.50

Kľúčovým momentom novej ekonomiky je skutočnosť, že dominantným zdrojom ekonomického rozvoja a rastu sú informačné technológie. Informačné technológie predstavujú nástroj na manipuláciu, organizovanie, prenos a uchovávanie digitálnych informácií. Ekonómovia sa zhodujú v názore, že od začiatku 90. rokov 20. storočia nastali v ekonomikách vyspelých krajín zmeny, ktoré sa významom často prirovnávajú k priemyselnej revolúcii. Tieto zmeny sú spojené s uvedením nových technológií, ktorých vplyv na reprodukčný proces a ekonomiku je taký významný, že ekonómovia k tradičným výrobným faktorom - práci, pôde, kapitálu – začali priradovať znalosti a inovácie, ako osobitné výrobné faktory. Rozvoj technológií je spojený so vznikom a rozšírením Internetu, so vznikom virtuálneho sveta, v ktorom sa uskutočňuje stále väčšia časť transakcií. Vybavenie novými technológiami však nepostačuje. Je potrebné dokázať ich aj efektívne využiť, čo vyžaduje kvalifikovanú a pružnú pracovnú silu, pružné organizačné štruktúry schopné prispôbiť sa meniacim podmienkam, priaznivé ekonomické prostredie podporené vhodnými formami vládnej regulácie, ktorá prispieva k vytvoreniu dôvery k informačným technológiám a k bezpečnosti digitálnych technológií.

7.1.1 Minulosť, súčasnosť v podmienkach globalizácie

S termínom globalizácia sa svetová ekonomika a teda i svetový obchod stretol koncom 20. storočia a je aktuálnou víziou pre tretie tisícročie. Pochádza od kanadského sociológa Marshalla McLuhana z konca 60. tých rokov, kedy hovoril o budúcom svete ako o „globálnej dedine“, kde všetci budú mať k sebe rovnako ďaleko, ako k najbližšiemu susedovi. V tejto dobe sa v USA a v Kanade dokončila telefónna sieť, začalo sa masové používanie automobilov a televízia sa dostala do každej domácnosti. Tento termín bol spojený s rozšírením internetu, čo spôsobilo časté používanie tohto slova.⁴⁴

Globalizácia je chápaná ako faktor prinášajúci prosperitu a ďalšie obrovské možnosti rozvinutia civilizácie, alebo ako fenomén ohrozujúci samotnú existenciu ľudstva.

⁴⁴ Chmelíková, E.: Obchod – minulosť, súčasnosť, perspektívy, Bratislava, 2002, s. 339

Všeobecne by sme ju mohli rozdeliť podľa troch aspektov na: technologickú, politickú a ekonomickú.

Technologická vyplýva zo spojenia vo vývoji komunikačnej a výpočtovej technológie. *Politická* je založená na hegemonii neoliberalnej ideológie a totálnom triumfe ideológie trhu, ekonomizácie života a masovej konzumácie. Na politickej úrovni dominuje demokracia, ako rozhodovací model v rámci krajín. Politická globalizácia je teda kombináciou trhu a demokracie, ktorá končí tradičné rozdelenie medzi vyspelým prvým, komunistickým druhým, a chudobným tretím svetom. *Ekonomická* globalizácia vyplýva z pohybov smerujúcich k uľahčeniu medzinárodného obchodu a pohybu na kapitálových trhoch, ktorá takisto uľahčuje život nadnárodným korporáciám. Dnes sa globalizácia vzťahuje predovšetkým na ekonomickú spoluprácu v rámci nadnárodných spoločností, čo predovšetkým umožňuje pokrok informačných technológií.

Pre päťdesiate až deväťdesiate roky je charakteristický termín „výkon“. Obrovský nárast svetovej produkcie umožnil zvýšenie životnej úrovne a lepšiu kvalitu života. V Európe dochádzalo k tvorbe rozsiahlych systémov sociálnych sietí, k tzv. štátu blahobytu, keď zdravotnícka starostlivosť a vzdelanie sa stali prístupnými všetkým obyvateľom.

V 60-tych rokoch sa zaznamenáva i nízka nezamestnanosť. Sedemdesiate roky prinášajú rad otrasov, ako napr. nárast cien ropy.

Koniec desaťročia sprevádzajú recesie v priemyselných krajinách a protiinflačná politika. Izolácia v ekonomickej sfére smerovala k tomu, že krajiny stratili schopnosť reagovať na vonkajšie otrasy a budúcnosť sa ukázala ako neudržateľná.

V 80-tych rokoch nastupujú ázijské tigre (Hongkong, Singapur, Južná Kórea a Tchaj-wan), ďalej Čína, Indonézia, Malajzia a krajiny Južnej Ameriky, Mexiko.

V 90-tych rokoch sa tvrdilo, že to, čo je malé, to je pekné. Myslelo sa na veľké korporácie, ktoré sa mali stať dinosaurami minulosti a zelenú do budúcnosti mali mať len malé a stredné podniky.

Súčasnosť je vo víre technologických inovácií, ktoré podporujú rozvoj slobodného obchodu v medzinárodnom meradle. Stúpne dopyt po vysokokvalifikovaných pracovníkoch a informačné technológie dokonale zmenia spôsob výroby a systém riadenia podniku. Počítače budú prostriedkom prudkého nárastu produktivity, z čoho budú firmám plynúť mimoriadne zisky. Na zrýchlenie procesu globalizácie slúži zvýšená prístupnosť globálneho kapitálu v spojení s pokrokom vo výpočtovej a komunikačnej technológii.

Existujú posilňujúce faktory, ktoré podporujú globalizáciu:

- rozširujúci sa rozsah, mobilita a integrácia svetových kapitálových trhov,
- zväčšujúca sa nerelevantnosť národných hraníc za súčasnej liberalizácie, regulácie a pády ostatných ekonomických bariér,
- vďaka technológii rozširujúca sa schopnosť využívania poznatkov a talentu v celosvetovom meradle.

Je to práve technológia, ktorá zažila najväčšie zmeny pri pohľade do minulosti. Hovorí sa často o priemyselnej revolúcii, informačnom veku a cene informácií. Je pravda, že vývoj práve v oblasti informačných technológií sa ubera neudržateľným tempom, veď:

high-tech priemysel od roku 1975 zdvojnásobil svoj podiel na výrobe na 25%

tvorba softvéru predstavovala 200 miliárd USD za rok 1997 a za posledné dva roky bolo tempo rastu 13%

kapitálové investície do softvérových firiem dosiahli 1,2 biliónu USD, čo predstavuje vzrast o 57%.⁴⁵

⁴⁵ Chmelíková, E.: Obchod – minulosť, súčasnosť, perspektívy. Bratislava, 2002, s. 341

7.2 Masové médiá – vznik a vývoj

7.2.1 Masová komunikácia, ako súčasť komunikačného systému

Každá komunikácia prebieha na dvoch úrovniach, na obsahovej a vzťahovej, pričom druhá vysvetľuje prvú. V osobnom rozhovore, informácie spravidla hovoríme, v písomných prejavoch si vypomáhame znamienkami, podčiarkovaním slov a inými spôsobmi, aby sme zvýšili pôsobivosť niektorých slov. Môžeme konštatovať, že obsah našich informácií sa vysiela i prijíma na obsahovej úrovni. Termín komunikácia, pochádza z latinského slova *communis*, ktoré nesie význam spoločný, vzájomný, zdieľaný. Komunikácia teda znamená prenos informácie od odosielateľa k príjemcovi pomocou verbálnych, alebo neverbálnych symbolov. Podmienkou tohto prenosu je porozumenie odovzdanej informácie. Je základom spoločenského styku ľudí. Človek komunikuje v každej situácii: ak hovorí o bežných záležitostiach s priateľom, či obhajuje svoje názory pred nadriadeným, ak číta noviny, či študuje vedecký text, ak píše list priateľke, alebo štylizuje úradný list. Komunikácia sa realizuje aj vtedy, keď jeden z účastníkov mlčí. Nie je totiž možné nekomunikovať. Vo všeobecnosti komunikáciu chápeme, ako rozhovor a slovo komunikovať, ako dorozumievať sa, zhovárať sa, sprostredkovať, spájať. V širšom ponímaní je komunikácia výmena informácií medzi jedincami pomocou spoločného systému znakov.

Na otázku, kedy začína človek komunikovať, možno odpovedať: komunikácia je taká stará, ako ľudstvo samo. Človek pociťoval a pociťuje potrebu byť v stálom styku s ostatnými príslušníkmi ľudského spoločenstva. Komunikácia zaujíma vedcov už od starovekého Grécka. Obrovský záujem o jej výskum však stimuloval až pokrok vo vede a technike. Vznik telegrafu, telefónu - i bezdrôtového telefónu - rozvoj tlače, vznik televízie, filmu viedli k rapídному rastu komunikácie medzi ľuďmi navzájom i medzi ľuďmi a inštitúciami.

Každá komunikácia má tieto základné zložky: *komunikanti*, *komunikačný kanál*, *komunikačné médium*, *komunikačný kód*, *komunikát*, *komunikačné prostredie*, *komunikačnú skutočnosť*.

Komunikanti sú tvorcami komunikačného procesu, ktorému vtláčajú charakteristické črty svojimi biologickými faktormi, osobnými vlastnosťami, znalosťami, atď. disponujú schopnosťou produkovať rečové javy a porozumieť im. V procese komunikácie vzniká medzi partnermi *komunikačný vzťah*. Štruktúrovaním viacerých komunikačných vzťahov, prípadne zapojením viacerých komunikantov do komunikácie vzniká *komunikačná sieť*. Prenos informácií medzi komunikantmi sprostredkúva *komunikačný kanál*. V komunikácii za vzájomnej fyzickej prítomnosti partnerov ide najmä o prenos auditívnych a vizuálnych dorozumievacích prostriedkov. Prenos informácie sprostredkúva aj komunikačné médium- rozhlas, televízia, telefón, cd, alebo dvd nosič, Internet. Často sa ako komunikačné médium uvádza vzduch, ktorým sa šíri informácia v prípade, keď sú komunikanti navzájom fyzicky prítomní.⁴⁶

Počas prenosu informácie sa môžu vyskytnúť komunikačné šumy, za ktoré sa v užšom chápaní považujú fyzikálno-technické nedostatky, ako zlá kvalita tlače, nedostatočný rozhlasový, alebo televízny signál, šumy, ruchy z prostredia. Na vzájomný prenos informácií medzi komunikantmi slúži spoločný systém znakov- *komunikačný kód*.

Je to zložitá entita, pretože zahŕňa všetko, čo sprostredkúva komunikácia jednotlivcov, alebo kolektívov. Kódom nie je len jazyk, sú ním aj bohaté mimojazykové prostriedky, ktoré dokážu podľa R. L. Birdwhistella sprostredkovať 65 – 70% informácií. Americký antropológ A. Mehrabian dokonca uvádza, že jazyk sa na komunikácii zúčastňuje len 7%. Kódom je takisto aj Morseova abeceda, Brailovo písmo, posunková reč hluchonemých, taktilná reč hluchoslepých, šifry slúžiace na utajenie informácie atď.⁴⁷

Počas komunikácie vzniká výmenou vzájomných informácií medzi partnermi *komunikát*, ktorý sa tvorí prostredníctvom komunikačného kódu a prenáša sa pomocou komunikačného kanála a komunikačného média. Komunikát vzniká postupným štruktúrovaním textu počas komunikácie, čo je možné *vdaka spätnej väzbe*, ktorá dáva rečovej komunikácii kvalitu procesu.

⁴⁶ Škvareninová, O.: Rečová komunikácia. Bratislava, 2004, s. 10

⁴⁷ Škvareninová, O.: Rečová komunikácia. Bratislava, 2004, s. 10,11

Komunikačná skutočnosť predstavuje javy, o ktorých sa komunikuje. Ide o pocity, city, myšlienky, názory, postoje. Na komunikáciu v nemalej miere vplýva aj komunikačné prostredie, v ktorom sa dorozumievanie realizuje. Človek hodnotí prostredie okolo seba istým spôsobom a ono potom vplýva na výber dorozumievacích prostriedkov, ovplyvňuje celý obsah komunikácie.

Človek často komunikuje podľa toho, ako sa v prostredí cíti a svoj obraz o prostredí odovzdáva aj partnerovi, čím ovplyvňuje jeho percepciu prostredia. Komunikácia je živá kronika človeka. Komunikovať však tiež znamená vedieť počúvať, prijímať podnety a návrhy od zákazníkov a primerane na ne reagovať. Dôležitosť komunikácie podčiarkujú aj dynamické zmeny na trhu, vznik nových komunikačných a informačných technológií, charakter a intenzita konkurencie, ako aj meniace sa požiadavky ľudí. Súčasný pokrok elektrotechniky a informačných technológií nám komunikáciu rozširuje a uľahčuje. Na život jednotlivca i spoločnosti na Slovensku v období prelomu tisícročí vplýva mnoho rôznych faktorov a javov, pričom medzi najdôležitejšie môžeme zaradiť rozvíjajúcu sa informačnú spoločnosť a procesy globalizácie. Oba tieto procesy sa dotýkajú podstatných stránok ľudskej existencie, jednotlivých sociálnych inštitúcií, ako sú štát, štátna správa, politické strany a rodina. Dostupnosť informácií, ako aj všeobecný rast vzdelanosti ľudí umožnili novým spôsobom a v oveľa väčšej miere novým generáciám vstupovať do spoločenského diania.

7.2.2 Komunikácia a etika

Etymológia slova komunikácia naznačuje, že pôvodný význam pojmu bol širší. Príručky a slovníky dnes síce definujú komunikáciu napríklad, ako „prúdenie informácií z jedného bodu (zo zdroja) k druhému bodu (k príjemcovi)“, či ako „prenos alebo vytvárania znalostí“, ale communicatio znamenalo pôvodne „spoločné zúčastnenie“ a communicare „robiť niečo spoločným, spoločne niečo zdieľať“. S odvolaním sa na latinský pôvod slova definoval Hausenblas (1971) komunikáciu ako, „spoločné podieľanie sa na nejakej činnosti vo vzájomnom kontakte“.

Niekedy len prúdenie informácie, ale i podieľanie sa na celku komunikácie a na povahe či dopade správy napríklad len tým, že sme prítomní. Na našej komunikácii s druhými ľuďmi je pozoruhodné to, že ju vždy spoluvytvárame a ovplyvňujeme, prispievame k nej a zároveň sme jej súčasťou.

Podľa Chomského sa dieťa vo veku od dvoch do šiestich rokov učí v priemere jedno slovo za hodinu, pričom mu stačí, aby ho počulo len raz a to i v značne nejasnom kontexte.

Dennet odhaduje veľmi podobne tucet slov za deň. Dieťa si jazyk osvojuje natoľko suverénne, že Chomský i ďalší autori usudzovali na geneticky vrodenej dispozícii k reči, vrodenu jazykovú schopnosť.⁴⁸

V každodennom jazyku sa pojem „etika“ bežne používa. Samotný termín etika pochádza z gréckeho slova *éthos*, čo v preklade znamená zvyk, obyčaj, mrav, označujúci filozofickú disciplínu, predmetom ktorej je morálka. Termín bol založený Platónovým žiakom Xenokratom, zásluhou ktorého sa nielen ustálil – ale bol neskôr akceptovaný a v jednotlivých vývinových etapách i prijatý a v konkrétnej podobe explikovaný Aristotelom v *Etike Nikomachovej*, ako učenie o mravnosti. Sám Aristoteles v tomto termíne poukazuje nielen na podstatu mravnosti, ale i pôvod a vonkajšiu stránku mravnosti. Inak povedané, v tomto termíne je vyjadrená vedecká a filozofická povaha vedy o mravnosti.

Samotný termín „etika“ rozanalyzoval Aristoteles, ktorý vyšiel z významu *ethosu*, (ako charakteru, temperamentu) a utvoril prídavné meno *ethicos*, čo znamená etický. Týmto termínom označil zvláštnu skupinu ľudských cností charakteru (statočnosť, umiernenosť, atď.), ktoré sa líšia od cností rozumu, tzv. cností dianoetických.⁴⁹

Etika je teóriou morálky a mravnosti. Skúma vzťahy ľudí k iným ľuďom, k spoločnosti, k sebe samému. Zároveň poskytuje praktické návody na správanie a konanie ľudí v súkromnom, pracovnom, verejnom živote. Etika odráža to, čo je, ale z pohľadu toho, čo by malo byť v ľudskom správaní a konaní. Etika však nemôže rozhodnúť za nikoho, ako sa má správať. To závisí len od nás samých, je to vec našej osobnej (slobodnej) voľby.⁵⁰

⁴⁸ Vybíral, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha, 2005, s. 114

⁴⁹ Klimeková, A., Sičák, A.: *Filozofia – etika – etická výchova – dejiny etiky*. Prešov, 2002, s. 30, 31

⁵⁰ Hanuláková, E.: *Etika v marketingu*. Bratislava, 1996, s. 8, 9

Morálka vyžaduje (prostredníctvom príkazov, alebo zákazov), aby sa človek správal určitým spôsobom. Zároveň človeku zdôvodňuje, prečo sa má správať práve tak, a nie inak. Morálka teda predstavuje spoločenskú inštitúciu, ktorá plní úlohu regulátora správania sa a konania ľudí.⁵¹

Najvšeobecnejšie hodnotenie v morálke predstavujú kategórie dobra a zla. Sú to kategórie, bez ktorých morálka nie je možná. V spojení s etikou máme na mysli predovšetkým ich aplikáciu v medziľudských vzťahoch. Z tohto aspektu vystupujú dobro a zlo, ako regulátory vzájomného správania ľudí a regulátory ľudí k okolitému svetu. Ak hovoríme o etike, nemôžeme nespomenúť princípy čestnosti, svedomitosti. Čestnosťou rozumieme predovšetkým poctivosť, pravdivosť, otvorenosť, odmietanie klamu. Čestnosť tiež znamená kritickosť k iným, ale aj k sebe samému. Svedomitosť odráža disciplinovaný a dôsledný prístup k plneniu povinností, dochvilnosť, ako aj nevyhýbanie sa neprijemným udalostiam. Svedomitosť je rozhodnosť pri riešení jednotlivých situácií.

7.2.3 Funkcie médií

Našu súčasnosť teda možno charakterizovať, ako „informačnú spoločnosť“, či dokonca „informačnú revolúciu“. Rozhodujúce pre fungovanie informačnej spoločnosti je vzdelanie, ktoré má zabezpečiť, aby sa ľudia vedeli orientovať v prúde informácií, rozumeli im, vedeli ich používať a najmä vytvárať.

Masmédia zohrávajú v procese výchovy a vzdelávania zdroj informácií a osobitné miesto zaujímajú aj vo výučbe cudzích jazykov. Funkcie a úlohy masmédií v spoločnosti možno rozdeliť do nasledovných skupín:

- **socializačná funkcia** – poskytuje modely správania sa človeka v rámci spoločenských noriem,
- **demokratizačná funkcia** – informácie v masmédiách majú oslovovať všetkých občanov bez rozdielu pohlavia, vzdelania, veku, národnosti a i.,
- **racionalizačná funkcia** - masmédiá šíria informácie od zdroja rýchlejšie a za kratší čas k veľkému počtu príjemcov,

⁵¹ Hanuláková, E.: Podnikateľská etika. Bratislava, 1997, s. 10

- **informačná funkcia** – šírenie nových informácií, pričom nastáva prechod od jednosmernej komunikácie k obojsmernej,
- **sociálna funkcia** – získanie všetkých sociálnych vrstiev obyvateľstva,
- **výchovno-osvetová funkcia** – masmédiá môžu prijímateľa poučať i vychovávať,
- **eticko-estetická funkcia** – informácie v masmédiách by mali spĺňať základné spoločensko-etické, mravné i estetické normy, záväzné pre konkrétnu spoločnosť,
- **poznávacia funkcia** – myslí sa tu predovšetkým na osvojovanie si vedomostí prostredníctvom masmédií spoločne s využitím aj elektronických prostriedkov komunikácie,
- **propagačná funkcia** – slúži najmä pre ekonomické a politické záujmy vlád,
- **zábavná funkcia** - masmédiá sú aj zdrojom humoru a zábavy.⁵²

Na nesmierny význam komunikácie poukazuje okrem iných i Jaspers, ktorý pokladá komunikáciu jednej osoby s druhou za najväčší výdobytok človeka. Komunikácia zabezpečuje adaptáciu človeka na spoločnosť a ovplyvňuje sieť spoločenských vzťahov. Je predpokladom normálneho duševného vývinu a tiež dôležitým faktorom psychickej stability.

Je dôležité umožniť prístup k médiám a komunikačným technológiám skupinám vytláčaným na okraj spoločnosti a postihnutým ľuďom. Takmer 80 % 500-miliónovej populácie postihnutých ľudí na svete žije v rozvojových krajinách. V súčasnosti sa už vyvíja úsilie uľahčiť postihnutým ľuďom prístup k médiám a IKT. Jedna z týchto snáh sa týka rozvoja adaptívnej technológie, ktorá je pre mnohých ľudí a najmä postihnutých hlavným predpokladom na používanie počítačovej technológie.

Teoretici masovej komunikácie často hovoria o tom, že masmédiá majú obrovskú moc určovať to, o čom budú ľudia premýšľať (tzv. agenda setting, nastolenie problému). Médiá sú integrálnou súčasťou života spoločnosti. V priebehu niekoľkých desaťročí výrazne zasiahli do individuálneho, skupinového i spoločenského života takmer na celom svete.

⁵² Horváthová, J.: Funkcie a úlohy masmédií vo vysokoškolskej príprave cudzích jazykov. In: Technológia vzdelávania, 2004, č. 8, s. 12-15

S rozširujúcou sa ponukou médií spôsobenou najmä technickým pokrokom sa mení i štruktúra našej skúsenosti. Často prevažuje mediálna skúsenosť nad skúsenosťou vlastnou, zažitou. To sa spätne prejavuje i v správaní sa a v postojoch k realite.

Deti prichádzajú do styku s médiami skôr, ako vstúpi do ich života vplyv školy, či iné výchovné inštitúcie. Do školy prichádzajú s bohatou mediálnou skúsenosťou, ktorá predstavuje už vytvorený rôznorodý a chaotický poznatkový rámec informácií. Tie pre svoju formálnu príťažlivosť zanechávajú v detskej psychike hlbokú stopu. Pedagógovia upozorňujú, že toto nesúrodé množstvo mediálnych informácií, ktoré deti zahlcuje, spôsobuje úpadok všeobecného systematického vzdelania. V ich vnímaní sa často striedajú rozdiely medzi realitou a fikciou, informáciou a zábavou, dobrom a zlom, reklamou a skutočnými hodnotami. Vo všeobecnosti prevažuje vnímanie médií, ako zdroja informácií a zábavy. Dnes však vieme, že okrem pozitívnych funkcií (rozširovanie poznania, vzdelania, možnosti relaxu..) majú i funkcie negatívne, (čím máme na mysli tie mediálne obsahy, ktoré by mohli ohroziť psychický a morálny vývin detí a mladistvých. Predovšetkým obsahy zamerané proti ľudskosti, morálke a viere, obsahy s násilným nábojom, podporujúce nenávisť, rasizmus, sebeckosť, intoleranciu, konzumizmus, sexuálnu neviazanosť a pod.) Média, ak pod nimi rozumieme rozhlas a televíziu, strácajú svoje primárne postavenie a ich úlohu preberá Internet. Anna Fischerová vo svojom príspevku *Médiá a kultúrna výchova* uvádza, že sa väčší dôraz kladie na diferenciaciu a možnosť voľby v oblasti vzdelávania. Takisto sa zvyšuje miera participácie vzdelávacích subjektov na projektovaní vlastnej vzdelávacej cesty, čo by sme mohli, v prípade našej problematiky označiť, ako trend vedúci k tomu, že poslucháči si sami vyberajú, čo budú počúvať a teda sami sa podieľajú na svojom vzdelávaní v rámci obohacovania rozhľadu v hudobnej oblasti a takisto v rámci rozvoja svojej osobnosti. Znamená to tiež, že už nie je striktne dané, že ľudia sa k hudbe dostanú len prostredníctvom rozhlasového vysielania, ale že si svoje vysielanie vytvárajú sami.⁵³

⁵³ Šimková, K.: *Súčasný smerovanie slovenskej hudobnej kultúry v masmediálnom priestore*. Prešov, 2007, s. 67

7.3 Internet a súčasné komunikačné technológie

7.3.1 Vznik a vývoj Internetu

Začiatky histórie počítačov možno hľadať v dávnej minulosti približne pred 5000 rokmi, kedy sa používali zariadenia nazývané abakus. Moderná výpočtová technológia je výsledkom dlhodobého technologického vývoja, postupujúceho prostredníctvom miernych inovácií a radikálnych zlomov, priame korene, ktorého možno sledovať do 1. polovice 20. storočia. Avšak vo všeobecnosti – vo forme rozličných snáh o „automatizovanie“ určitých činností sú tieto korene lokalizované ešte hlbšie v ľudskej histórii. Na základe rozhodujúcich technológií, ktoré sa využívali na spracovanie informácií, sa niekedy celá história informačných technológií delí na 4 fázy:

1. *predmechanickú (do r. 1450),*
2. *mechanickú (r. 1450-1840),*
3. *elektromechanickú (r. 1840-1940),*
4. *elektronickú (po r. 1940),*

O značnom pokroku vo vývoji počítačov môžeme hovoriť až začiatkom 17. storočia, kedy v roku 1623 skonštruoval profesor *Wilhelm Schickard* počítací stroj s ozubeným prevodom. Nemecký matematik a filozof *Gottfried Wilhelm Leibnitz (1646 – 1716)* objavením dvojkovej sústavy položil základy výpočtových systémov, ktoré sa používajú dodnes. Jeho počítací stroj, ktorý navrhol v roku 1672 však nebol dokončený, kvôli nízkej úrovni výrobných technológií. Až o 100 rokov (1778) skonštruoval *Hahn* kalkulačný stroj na vykonávanie štyroch základných matematických operácií. V roku 1833 vynášiel anglický matematik *Charles Babbage (1792 – 1871)* prvý číslicový automat s programovým riadením. Všeobecný technický pokrok však pokračoval až v prvej polovici dvadsiateho storočia, kedy v roku 1941 *Konrad Zuse* uviedol do prevádzky prvý fungujúci automat s programovým riadením.

Stroj sa skladal asi z 2000 relé. Po druhej svetovej vojne sa krátku dobu používali počítače vytvorené na báze elektrónok. Najznámejšími zástupcami tejto generácie boli počítače MARK I z Harvardovej univerzity a ENIAC vyvinutý na Pensylvánskej univerzite v USA. Tieto počítače tvorili prvú generáciu počítačov. Objavením tranzistora v roku 1948 boli postupne vytláčané elektrónkové počítače. Tranzistory sa stali základným stavebným prvkom počítačov druhej generácie (1959). Počítače predchádzajúcich generácií boli postupne nahradené výkonnými počítačmi tretej generácie (1965), ktoré používali integrované obvody. Základy počítačov štvrtej generácie položila firma Intel v roku 1979, kedy predstavila mikroprocesor 8088, ktorý obsahoval 29 000 tranzistorov. Súčasné počítače s procesorom Pentium majú v sebe integrovaných viac, ako 3,1 milióna tranzistorov.⁵⁴

Počítač možno definovať ako stroj, ktorý prijíma, ukladá, spracováva informácie a komunikuje. Robí to tak, že rozloží úlohu na logické operácie, ktoré možno vykonať na binárnych číslach (reťazce 0 a 1) a tieto realizuje v miliónoch za sekundu. Základom fungovania počítača je teda rýchlosť a presnosť vykonávania zložitých výpočtov. Počítače môžu pracovať prostredníctvom pohybu mechanických častí, elektrónov, fotónov, kvantových častíc, alebo iného fyzikálneho javu. Takmer všetky v súčasnosti používané typy počítačov majú elektronické komponenty.

Internet, tiež World Wide Web (WWW) je celosvetová informačná a komunikačná sieť, ktorá vznikla prepojením iných (menších) sietí, ako je Bitnet a Usenet. Ich vznik je datovaný do roku 1993. Vtedy bolo na Internete iba 43 webových adries. Dnes sa ich počet pohybuje v stovkách miliónov a každým rokom sa stále zvyšuje.⁵⁵

Internet, hovorovo net, alebo sieť je verejne dostupný celosvetový systém vzájomne prepojených počítačových sietí, ktoré prenášajú dáta pomocou prepínania packetov za použitia štandardizovaných Internet Protocolu (IP) a mnohých ďalších protokolov. Pozostáva z tisícok menších komerčných, akademických, vládnych a vojenských sietí.

⁵⁴ Krištín, Š.: Práca na pc. Bratislava, 1996, s. 12

⁵⁵ Nádběla, J.: Velký počítačový slovník. Kralice na Hané, 2004, s. 205

Slúži, ako prenosové médium pre rôzne informácie a služby, ako napr. elektronická pošta, chat a systém vzájomne prepojených webstránok a dokumentov World Wide Webu (WWW). Slovo Internet je skratkou z anglického výrazu interconnected networks – prepojené siete. Internet je najväčšia celosvetová počítačová sieť, ktorá spája tisíce počítačových sietí. Poskytuje obrovské množstvo informácií, prakticky zo všetkých oblastí.

Internet je z hľadiska počtu (aktívne) participujúcich ľudí najväčší projekt, najväčšie dielo v dejinách ľudstva a dáva každému používateľovi k dispozícii nesmierne širokú „potencionálnu pamäť ľudstva“.

Začiatkom 60. rokov riešila americká spoločnosť RAND strategickú úlohu – zabezpečiť komunikáciu armády a ďalších inštitúcií v prípade vojny. Sieť bola navrhnutá tak, aby fungovala aj v prípade zničenia niektorých uzlov. Všetky uzly sú rovnocenné. Samotné správy boli rozdelené na packety (packet – malý balík, čiže dávka údajov spracovaná pri komunikácii ako celok), každý packet bol nezávisle adresovaný. Konkrétna cesta, po ktorej bude packet prechádzať nie je dôležitá, dôležitý je výsledok – doručenie údajov. Na základe výskumu bola vybudovaná sieť ARPANET – predchodca Internetu.

Sieť Internet sa zrodila asi pred tridsiatimi rokmi, v dôsledku snahy spojiť sieť Ministerstva obrany USA, ktorá sa nazývala ARPAnet a ďalšie rádiové a satelitné siete. ARPAnet bola experimentálna sieť navrhnutá pre podporu vojenského výskumu – presnejšie výskumu, ako stavať siete, ktoré by vydržali čiastočné výpadky (ako bombový útok) a stále fungovali.

Pred niekoľkými rokmi nemala väčšina ľudí predstavu o tom, čo je komunikácia v počítačových, globálnych (celosvetových) komunikačných sieťach. Obrovský rozvoj komunikačných a informačných technológií v spojení s rýchlym vývojom hardvéru a softvéru počítačov však donútil aj netechnicky orientovaných ľudí, organizácie a prakticky celé ľudstvo zvládnuť tieto nové prostriedky, ktoré sú už súčasťou životného štýlu tretieho tisícročia.

Rok 2000 predstavuje pre ľudstvo istý medzník, ktorého fenoménom je prakticky nekoordinované vytvorenie tzv. globálnej dediny. Tento termín predstavuje časové skrátenie výmeny, prenosu a spracovania informácií pomocou najnovších komunikačných a informačných technológií. Informácie prekonávajú veľké vzdialenosti po celej zemeguli v priebehu niekoľkých sekúnd, maximálne minút.

Populárne povedané: Internet je celosvetová počítačová sieť, ktorá ťaží zo zvedavosti ľudí a z ich „túžby po informáciách“. Výhodou Internetu je predovšetkým to, že skracuje vzdialenosti, šetrí čas, sprístupňuje najrôznejšie oblasti ľudského poznania a činnosti. Nie je problémom nahliadnuť do elektronických encyklopédií, katalógov a rôznych databáz, do kníh a periodík (denníkov, večerníkov, týždenníkov,...). Navyše okrem textov ponúka aj obrázky, tabuľky, grafy, ale aj animácie a zvuky. Rozvoj Internetu sa samozrejme nezastavil. Najmä v krajinách „internetovo vyspelých“ dochádza k rovnako prudkému rozvoju, ako v počiatkoch dvadsiatych rokov v Amerike. Prieskumy ukazujú, že počet počítačov pripojených do Internetu sa každým rokom zdvojnásobuje.⁵⁶

Do Česko-Slovenska dorazil Internet na konci roku 1990. V tej dobe sa členovia združenia užívateľov operačného systému UNIX (CSUUG) zaslúžili o vytvorenie dvoch uzlov, v Ústave kybernetiky v Bratislave a na Vysokej škole chemicko-technologickej v Prahe, ktoré boli pripojené na infraštruktúru európskej siete EUNET.

V roku 1991 bola vytvorená sieťová doména cs a jej správou bolo poverené výpočtové stredisko pri Vysokej škole chemicko-technologickej. Na konci toho istého roku už bolo pod touto doménou registrovaných 18 inštitúcií.

V roku 1992 boli k Internetu pripojené prvé akademické siete DAMIS na pražskom ČVUT a CHEMNET na Vysokej škole chemicko-technologickej. Na konci roku 1992 už bolo pod doménou cs registrovaných 48 subdomén. Po rozdelení Československa sa rýchlejšie rozvíjali internetovské služby poskytovateľov v Česku, ale aj u nás sa postupne vyplňa tento atraktívny priestor pre podnikanie.

⁵⁶ Drlík, P.: Informatika – počítače a komunikácia v počítačových sieťach. Nitra, 1999, s. 97

V roku 1990 pozostával Internet z viac, ako 3000 lokálnych sietí, s viac ako 200 000 zapojenými počítačmi. V januári 1992 bolo počítačov už 727 000. Ich počet sa zdvojnásobuje približne každých sedem mesiacov. V júli 1995 ich bolo 6,642 miliónov, v januári 1996 9,472 miliónov.⁵⁷

Internet bol založený a vyvíjaný predovšetkým, ako nástroj pre výskum a výučbu, projekty riešené v rámci Internetu predstavujú výnimočný zdroj celosvetového teoretického a praktického poznania. Internet je zdrojom informácií, umožňuje prezeranie vzdialených elektronických katalógov knižníc, kopírovanie údajových a programových súborov z archívov, odoberanie elektronických časopisov a elektronických kníh. Dokáže zabezpečiť svojim používateľom rýchlu odozvu na otázky rôzneho typu a vie sprostredkovať prístup k špeciálnym výpočtovým systémom. Pri používaní Internetu pre bezprostrednú komunikáciu prevláda využívanie elektronickej pošty, ktorou sa dá za niekoľko sekúnd doručiť list do ktoréhokoľvek miesta sveta. Zaujímavou a často používanou možnosťou prostredníctvom Internetu je aj počúvanie ľubovoľnej rozhlasovej stanice, sledovanie letu vesmírnej sondy na Mars a pod. V súčasnosti začína prudko narastať význam Internetu pri obchodovaní, pri ekonomických a finančných transakciách. Používanie Internetu vytláča klasické telefonovanie, no hlavne používanie faxu.

Účastníci Internetu využívajú najviac služby elektronickej pošty a prístupu k službám World Wide Web. Elektronická pošta a sieť Telnet však boli v spoločnosti, v ktorej pracujú, dostupné ešte pred možnosťou prístupu na Web. Niektoré prieskumy odhadujú, že internet využíva denne viac, ako 30 miliónov užívateľov, z toho asi 8 až 10 miliónov prostredníctvom prístupu k službám World Wide Web (WWW).⁵⁸

Usenet je verejne prístupná sieť na Internete, ktorá vznikla v roku 1979 pôvodne pre unixové počítače. Usenet je primárne zameraný na organizovanie diskusných skupín a skupinových poštových schránok. Zahŕňa mnoho počítačov na celom svete a je určený pre študentov, výskumníkov, vedeckých pracovníkov.

⁵⁷ Maier, G., Wildberger, A.: Za 8 sekúnd okolo sveta, alebo Internet pre každého. Košice, 1996, s. 18

⁵⁸ Dyson, P., Coleman, P., Gilbert, L.: Intranet – plánovaní, výstavba, provoz. Praha, 1998, s. 16

7.3.2 Intranet

Interné prostredie zväčša firemné, prístupné cez lokálnu sieť, ktoré umožňuje zamestnancom rôznych pracovných pozícií organizovať informácie, pristupovať k týmto informáciám, pracovať s dokumentmi, zdieľať kalendáre a vykonávať ďalšie činnosti pre efektívnu vzájomnú spoluprácu sa nazýva Intranet. To všetko prostredníctvom internetového prehliadača. Všetky dôležité informácie, ktoré používatelia potrebujú pre svoju prácu sú uložené na jednom centrálnom mieste, kde sú prístupné kedykoľvek a odkiaľkoľvek na svete, za použitia jednoduchého prehliadača. Tak, ako bežné webové lokality aj Intranet je postavený na internetových technológiách, ale s rozdielom, že má iných používateľov, iné ciele a iné technické špecifiká. Webové firemné sídlo na internete a firemný intranet sa odlišujú v štruktúre navigácií, funkčnosti a obsahu natoľko, že návrh a vývoj Intranetu si vyžaduje osobitné zručnosti. Zavedením technológie WWW do informačného systému organizácie dochádza k zvýšenej produktivite práce a samozrejme aj k finančným úsporám.

7.3.3 Extranet

Extranet je podobne ako Intranet privátny internetový server, ktorý ale prekračuje hranice jedného podniku. Extranety bezpečným spôsobom spájajú Intranety rozličných spolupracujúcich firiem, alebo pobočky tej istej firmy geograficky umiestnené v rôznych častiach krajiny, poprípade zeme. Extranet umožňuje pracovníkom pracovať on-line nezávisle od seba, v čase ktorý im je najvhodnejší. Typická aplikácia Intranetu je diskusný klub. Jednotliví členovia sa dorozumievajú pomocou e-mailu. Takýto diskusný klub môže založiť pracovná skupina ľudí, ktorí sa podieľajú na tvorbe nového programového vybavenia.

Extranet je nutné chápať, nie ako úplne novú technológiu komunikácie, ale ako nový pohľad kooperácie medzi účastníkmi. Je to pomenovanie na filozofiu práce v súčasných podmienkach komercializácie. Mnohé spoločnosti a pracovné skupiny používali tento fenomén už dávnejšie.⁵⁹

⁵⁹ Kuric, I., Debnár, R.: Extranet – tretia vlna využitia internetu. 1998 [online]. [Cit. 2010-03-11]. Dostupné na: Žilinská Univerzita, Strojnícka fakulta: <<http://fstroj.utc.sk/journal/sk/022/022.htm>>

7.3.4 Využívanie IKT vo vzdelávaní

Moderné informačné a komunikačné technológie dnes predstavujú nielen nové a atraktívne, ale predovšetkým účinné a efektívne nástroje vzdelávania. Vzhľadom na spoločenský vývoj a trendy vo vzdelávaní (budovanie informačnej spoločnosti, dištančné vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie a pod.) nemožno pochybovať, že práve e-learning bude v blízkej budúcnosti zohrávať pri získavaní vedomostí veľmi dôležitú úlohu.

Podľa J. Burgerovej, informačné technológie môžeme inými slovami nazvať aj techniku, či už ide o výpočtovú, organizačnú alebo prenosovú, ktorá je zameraná na spracovanie informácií, programové vybavenie a organizačné usporiadanie.⁶⁰

Informačné technológie sú metódami, postupmi a spôsobmi zberu, uchovania, spracovania, overovania, vyhodnocovania, selekcie, distribúcie a včasného doručenia potrebných informácií vo vyžadovanej forme a kvalite. V širšom slova zmysle by sme pod tento názov mohli zahrnúť aj technické a programové prostriedky, ktoré zabezpečujú, príp. podporujú realizáciu vyššie uvedených činností.⁶¹

To, že IKT zaznamenávajú v súčasnosti prudký rozvoj si uvedomujú zväčša učitelia, ktorí uvažujú o zavedení informačných technológií do nimi riadeného edukačného procesu.

Pod pojmom Informačné a komunikačné technológie (IKT) sa dá rozumieť aj v minulosti vyvíjajúce sa informačné systémy, prenosová a komunikačná technika. Ako prvý pojem IKT zaviedol *Alvin Toffler* v knihe *The Third Wave*. Týmto pojmom chcel popísať tzv. tretiu vlnu – tretie štádium vývoja spoločnosti. Treťou vlnou to nazval aj kvôli tomu, že po preindustriálnom a industriálnom období nasleduje postindustriálne. Podľa mnohých výskumov IKT vyvolajú zmeny (revolúciu) vo všetkých oblastiach ľudského života.

⁶⁰ Burgerová, J.: Systémové a aplikačné programy pre personálne počítače. Prešov, 2002, s. 4-10

⁶¹ Šmitek, Š.: Informační technológie v logistickém řetězci, 1998, s. 11-16

IKT svojim spôsobom prispievajú k zmenšovaniu globalizácii sveta, kde každý môže komunikovať s každým a bezvýznamná udalosť, ktorá sa udeje na jednom konci sveta, môže radikálne ovplyvniť dianie na druhej strane. Čo na jednej strane prináša výhody, ale na druhej strane v dnešnom svete plnom nepokojov a radikálnych myšlienok prispievajú IKT malou mierou niekedy aj k rozbrojom.

„Zavádzanie informačno-komunikačných technológií do vzdelávania a výchovy je nevyhnutnosťou vývoja ľudstva“. Súčasný trend predstavuje komercializáciu počítača a Internetu a v súvislosti s prechodom k tzv. informačnej spoločnosti ovplyvňuje aj edukačný proces. Tento je orientovaný na edukanta a realitu, v ktorom sa nové technológie a informačné a komunikačné médiá stávajú jeho prirodzenou súčasťou. Pod vplyvom týchto zmien sa mení aj úloha edukátora na koordinátora rôznych zdrojov vedomostí a vzťah medzi edukátorom a edukantom sa stáva interaktívnym. Internet sa stal didaktickým prostriedkom, ktorý ponúka široké možnosti aplikácie a jeho služby môžeme vo vzdelávaní uplatniť viacerými spôsobmi a na rôznych úrovniach.

Existuje najmenej päť dôvodov na OŽIVENIE vyučovacieho procesu používaním Internetu:⁶²

1. *autentickosť (authenticity)* – Internet poskytuje množstvo autentického materiálu z rôznych oblastí a možnosti pre autentickú komunikáciu a publikovanie.
2. *vzdelanosť / gramotnosť (literacy)* - schopnosť čítať, písať, komunikovať, skúmať a publikovať na Internete predstavuje nové formy vzdelania typické pre 21. storočie.
3. *interakcia (interaction)* – Internet ponúka interaktívnu komunikáciu 24 hodín denne.
4. *vitalita, dynamickosť (vitality)* – Internet vnáša dynamickosť do edukačného procesu, motivuje edukantov, je flexibilný, neustále sa meniaci a odráža potreby reálneho života.
5. *ovládnutie kontroly nad svojím konaním a životom (empowerment)* - Internet umožňuje byť po celý život nezávislým edukantom pri získavaní nových vedomostí.

⁶² Warschauer, M., Schetzer, H., Meloni, Ch.: Internet for English Teaching. Bloomington, 2007, s. 7

Vznikajú rôzne informačno-multimediálne teórie, ktoré sa snažia zefektívniť vzdelávanie a výchovu pomocou multimediálnych systémov v ich interakcií s učiacim sa. Máme na mysli použitie výsledkov a skúseností z oblasti kybernetiky, počítačov, umelej inteligencie, komunikačných technológií, informatiky a teórií komunikácie v edukačnom procese.⁶³

V dnešnom predimenzovanom svete, plnom informatizácie na každej úrovni a vo väčšine povolání sa na rozvoj informačných a komunikačných technológií kladú zvýšené nároky už vo vzdelávaní žiakov na elementárnej úrovni. Pre úspešné vzdelávanie žiakov, ich zdokonaľovanie a rozšírenie ich počítačovej gramotnosti prostredníctvom informačných a komunikačných technológií, sa vyžaduje aj patričná IKT gramotnosť od pedagógov.

Každý moderný učiteľ, ktorý chce uspieť na konkurenciou preplnenom trhu, by mal mať pedagogické skúsenosti vo využívaní IKT v edukačnom procese. Ako uvádzajú viaceré zdroje, je potrebné si uvedomiť, aké dôležité je celoživotné vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Podľa nášho názoru by sa učitelia mali zúčastňovať na vysokoškolských diskusiách, konferenciách, kurzoch a rôznych iných vedeckých prednáškach a seminároch, ktoré by im umožnili kvalitatívne rozšíriť svoje vedomosti v danej problematike. Stagnovanie a uspokojenie sa s myšlienkou doterajších vedomostí vytvára predpoklady na opak počítačovej gramotnosti – tzv. počítačovú negramotnosť, ktorá môže vážne ovplyvniť úroveň vedomostí moderného dieťaťa.

Učitelia vedia, že moderné technológie môžu prispieť k zefektívneniu výučby v mnohých predmetoch, že zmeny, ktoré prinášajú informačné a komunikačné technológie zvyšujú efektívnosť v procese učenia a učenia sa. Učitelia si zároveň uvedomujú, že zavádzanie IKT do škôl prinesie pre nich ďalšiu prácu.

Musia si takisto uvedomiť, že nevyužívajú IKT len pre svoje vlastné štúdium a prípravu, ale aj v procese učenia žiakov, ktorí neskôr nadobudnuté skúsenosti dokážu využiť v praxi po skončení školy. Rastom informačnej gramotnosti učiteľa a študenta, rastie aj efektívnosť využitia IKT.

⁶³ Zelina, M.: Teória výchovy/Hľadanie dobra.Bratislava, 2004, s. 202

Podmienky, ktoré musí učiteľ splniť pri zavádzaní IKT do vyučovacieho predmetu:

- musí vedieť ako dosiahne cieľ predmetu s využitím IKT,
- musí poznať metódy, ktoré bude využívať v predmete s využitím IKT,
- musí byť schopný využívať IKT pre svoju prípravu, vyučovanie a administratívu,
- musí byť schopný rozvíjať svoju a študentovu úroveň informačnej gramotnosti,

Vlastnosti, ktoré IKT prinášajú:

- *veľký učebný potenciál* – klasické učebnice nedokážu konkurovať záplave informácií, ktoré IKT ponúka,
- *rýchlosť práce* – podobne, ako v predošlej vlastnosti tu ide o konkurenciu, v ktorej IKT vyhráva. Počítače dokážu spracovať a uchovať, analyzovať a vyhodnocovať veľké množstvo informácií,
- *interaktívnosť* – IKT nie sú pasívne technologické médium. Vytvorené integrované edukačné prostredie, ktoré umožňuje interakciu medzi učiteľom a študentom,
- *tvorivosť* - IKT vytvára priestor pre rozmýšľanie, pre tvorivú a efektívnu prácu,
- *motivácia* – využitie IKT technológií často viac motivuje žiakov na získavanie nových vedomostí, pretože tieto technológie sú im bližšie aj z bežného života a zaujíma ich to. Motivácia vedie k zvýšeniu efektívnosti výučby.⁶⁴

V Dokumente „Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní“, ktorý publikovala v roku 2002 organizácia Unesco, sa načrtli formy a spôsoby začlenenia informačných a komunikačných technológií do vyučovania na základných a stredných školách, obsahoval informácie o možnostiach zaradenia IKT do vyučovania a správu o nevyhnutnosti urobiť zmeny vo vzdelávaní učiteľov.

⁶⁴ Kučerová, A., Pálušová, M.: IKT ako moderný didaktický prostriedok. Nitra, 2006, s. 250-254

V dnešnej dobe žiak získava znalosti práce pri počítači, ako aj spoznáva informačné a komunikačné technológie a učí sa ich využívať vo svojej práci až na strednej škole a to v podobe predmetu Práca s počítačom. Očakáva sa, že v blízkej budúcnosti bude IKT súčasťou každodenného života študentov, ako aj učiteľov stredných škôl.

IKT je už podľa spomínaného dokumentu začlenené do edukačného procesu v štyroch vyvíjajúcich sa stupňoch:

1. IKT gramotnosť
2. aplikovanie IKT v konkrétnych oblastiach
3. začlenenie IKT do celého vyučovania
4. IKT ako príprava pre budúce povolanie

Prvý stupeň je takmer zhodný s vyučovaním informatiky na školách v súčasnosti, kde si žiaci najprv majú osvojiť komponenty, z ktorých sa skladá jednotlivý počítač, práca s operačným systémom, vedieť pracovať s textom, vytvárať tabuľky a grafy, schopnosť tvoriť jednoduché prezentácie, naučiť sa pracovať s globálnou sieťou. Pre tento stupeň je charakteristické oboznamovanie sa s IKT a s možnosťami ich využívania.

Druhý stupeň je zameraný na využívanie IKT vo všetkých vyučovacích predmetoch, či už používanie IKT ako pomôcky pri zdokonaľovaní učiva, alebo možnosť overiť si skúmania žiakov.

Cieľom tretieho stupňa je využívanie IKT naplno v edukačnom procese. Ide tu o to, aby žiaci dokázali riešiť reálne problémy, aby boli dostatočne pripravení po ukončení školy vstúpiť do reálneho života. Ide tu o odklon od teoretických poznatkov a naopak približovanie sa realite.

Štvrtý stupeň je určený študentom, ktorí majú v pláne využívať IKT vo svojej profesii, poprípade študentom, ktorí plánujú pokračovať v ďalšom vzdelávaní. Ide tu o tvorbu softvérových aplikácií a možnosti získania vedomostí z rozšíreného programovania.⁶⁵

⁶⁵ Sudolská, M.: Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní. In DiD Info Zborník z konferencie, 2004

8. DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE

8.1 Korene dištančného vzdelávania

Podmienky v globalizovanej spoločnosti sa neustále menia, doba je náročná na ľudí, na ich schopnosti, zručnosti, vedomosti. Konkurenčné prostredie má silné zastúpenie, preto musia ľudia promptne reagovať na zmeny a zdokonaľovať sa (vzdelávať). Častokrát v živote človeka dochádza k zmene povolania, pri ktorej je potrebné zvyšovanie, dopĺňovanie kvalifikácie, resp. rekvalifikácia. V súčasnosti je vzdelanie jednou z kľúčových hodnôt v spoločnosti. Pre našu prácu je kľúčovou témou aj Dištančné vzdelávanie, ktoré je veľmi aktuálne najmä v súvislosti so vzdelávaním dospelých. Dištančné vzdelávanie (Distance Learning), je typom vyučovacej metódy, prostredníctvom ktorej nedochádza k priamemu a bezprostrednému styku medzi žiakom a učiteľom, ale ide tu o tzv. učenie sa na diaľku.

Za korene dištančného vzdelávania sú označované korešpondenčné kurzy tesnopisu, ktorých autorom bol vynálezca tesnopisu Isaac Pitman (1813 – 1897).⁶⁶ Jeho študenti opisovali tesnopisom časti Biblie a svoje výtvary mu posielali ku kontrole prostredníctvom pošty. Neskôr bolo možné pre výuku využívať nové komunikačné technológie predovšetkým televízne a rádiové vysielania (od 20., resp. 40. rokov minulého storočia). Táto forma komunikácie sa môže zdať na prvý pohľad vzdialená, ale ide o možnosť bežne používanú – príkladom sú, napr. recepty jedál popisované v rádiu, či televízne kurzy cudzích jazykov. Využívanie telefónov bolo prekvapivo oveľa neskôr a to najprv pre videokonferencie (Microsoft, 2005), potom pre pripojenie počítačov k sieťam. Z dnešného hľadiska môže byť úsmevná, ale i poučná, domnienka Thomasa Alvy Edisona (1847 – 1931), ktorý sa domnieval, že kinematografia revolučným spôsobom zmení vzdelávací systém a do značnej miery, že až celkom nahradí učebnice.⁶⁷

⁶⁶ Fowler, F.: Historical Overview of Distance Education [on-line].2004 [cit. 2010-03-04]. Dostupné z: <http://www.people.memphis.edu/~ffowler/overview.html>,

⁶⁷ Brdlička, B.: Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce [on-line]. 1995-2001[cit. 2010-03-20]. Dostupné z: <http://omicon.felk.cvut.cz/~bobr/hmind/citaty/citaty.htm>,

S nástupom počítačov sa o nich začalo uvažovať, ako o možných nástupcoch učiteľov i učebníc. B. F. Skinner (1904 – 1990) vytvoril takzvané programované vyučovanie (programmed instruction), ktoré spočívalo v rozčlenení látky na malé časti, ktoré si študent najprv dokonale precvičil, než mohol pokračovať ďalej. Táto metóda skrachovala, keď výskumy ukázali nižšiu efektivitu učenia. Taktiež jej nástupcom, tzv. počítačom podporované učenie (computer assisted learning, CAL), sa vo svojej pôvodnej podobe stretol s rozpakmi, keď vedomostí žiakov získané kombináciou klasickej výuky s počítačmi síce neboli zlé, avšak objavil sa silný averzný postoj voči takto preberanej látke. Naopak počítače sa osvedčujú pre multimediálne učebnice a encyklopédie, rovnako ako pre vyhľadávanie informácií prostredníctvom Internetu.⁶⁸

Základom dištančného vzdelávania je samostatné štúdium materiálov podľa predpísaného časového harmonogramu. Pretože o úspešnosti tu do značnej miery rozhoduje disciplína a uvedomelosť študujúcich, je vhodné skôr pre vzdelávanie dospelých. Jedným z významných predpokladov úspechu je aj kvalita a interaktívny charakter študijných materiálov, ktoré nahrádzajú bezprostredný kontakt študenta s učiteľom a s univerzitou. Sú to predovšetkým texty upravené pre samoštúdium, televízne vzdelávacie programy, videokonferencie, audio a video programy, počítačové programy a najnovšie interaktívne výučbové programy kombinujúce črty všetkých predošlých materiálov, rôzne úpravy pre domáce experimenty z fyziky, chémie, atď. Od korešpondenčného vzdelávania sa dištančné vzdelávanie líši prepracovanou podpornou infraštruktúrou na poskytovanie študijnej podpory. Jej ťažiskom sú tútori, s ktorými možno komunikovať poštou, telefonicky a dnes už aj prostredníctvom elektronickej pošty. Výhodou dištančného vzdelávania je jeho schopnosť efektívne a úsporne uspokojiť potreby veľkej skupiny študujúcich. S ohľadom na používanie rôznych typov podporných médií sa dištančné vzdelávanie zvykne označovať aj ako medializované vzdelávanie.⁶⁹

⁶⁸ Dobrovská, D.: Pedagogická a psychologická príprava učiteľů odborných předmětů, 1. vydání, Praha, 2004

⁶⁹ Huba, M., Orbánová, I.: Pružné vzdelávanie. Bratislava, 2001, s. 190

8.1.1 Tri generácie dištančného vzdelávania

V súvislosti s vývojom produkcie, distribúcie študijných materiálov a komunikácie v rámci dištančných kurzov, môžeme hovoriť o troch generáciách dištančného vzdelávania.⁷⁰

V prvej generácii nebola prakticky žiadna možnosť komunikácie. Sprievodnou črtou bol vysoký odchod študujúcich.

V druhej generácii bol kladený hlavný dôraz na produkciu študijných materiálov. Komunikácia so študujúcimi bola druhoradá a komunikácia medzi študujúcimi prakticky žiadna.

Tretia generácia hľadá cesty k zvyšovaniu efektívnosti vzdelávania s dôrazom na komunikáciu medzi učiteľmi a študujúcimi, medzi študujúcimi a dokonca aj medzi učiteľmi. **Od tradičného korešpondenčného vzdelávania** typického pre prvé dve generácie sa moderné dištančné vzdelávanie líši prepracovanou infraštruktúrou na poskytovanie študijnej podpory a vyšším stupňom interaktivity.

Dištančné vzdelávanie, teda „vzdelávanie na diaľku“, je taký typ vzdelávania, pri ktorom nemusia byť učiteľ a študent na tom istom mieste, ale komunikujú spolu „na diaľku“ a to prostredníctvom multimédií. Je založené na samostatnom štúdiu frekventantov, ktorí dostávajú od učiteľa (tútora) materiály na samoštúdium. S tútorom (učiteľom) majú možnosť konzultovať vyhradenou formou, osobne, poštou, telefonicky, počítačovou poštou, príp. formou videokonferencie, vo vyhradenom čase a prípadne mu priebežne odovzdávajú, (resp. posielajú) dohodnuté výstupy (kontrolné testy, projekty, eseje, seminárne práce,..). Tútor môže hodnotiť svojich študentov priebežne – podľa prejavenej aktivity (napr. konzultácie) a podľa výstupov, prípadne na základe záverečnej práce, alebo formou záverečnej skúšky, ktorá sa už neuskutočňuje dištančne.

⁷⁰ Bates, A. W.: Third generation Distance Education: The challenge of New technology, Research in Distance Education, 3 (2), 1991 s. 10-15

8.2 Charakteristika dištančného vzdelávania

Dištančná forma štúdia je založená na plánovaní, poradenstve a výuke s organizáciou tutoriálov. Charakteristickým znakom dištančného štúdia je nezávislosť, alebo autonómia učenia. Preto je táto forma štúdia vo veľkej miere závislá na didaktickom spracovaní materiálov, ktoré musia nahradzovať interakciu medzi študujúcim a vyučujúcim v klasickom kontaktnom štúdiu. Efektívne štúdium je podporované priebežným tutorovaním a poradenským systémom, ktorý by mal byť poskytovaný v regionálnych a miestnych študijných centrách a rozširovaný prostredníctvom moderných informačno-komunikačných technológií. Pokiaľ plánujeme interakcie, pri ktorých je oneskorenie prenosu informácií zanedbateľné, označujeme ich ako synchrónne (videokonferencie, počítačové besedy, chat). Pri asynchrónnych interakciách už spravidla dochádza k časovému posunu medzi odoslaním a spracovaním informácií (výmena správ cez email, diskusné fóra, atď). Jednou z čŕt dištančného vzdelávania je jeho schopnosť efektívne a úsporne uspokojiť potreby širokej skupiny študujúcich. Vyžaduje vysoké úvodné investície (do vývoja kurzov, do logistického a administratívneho systému), no náklady závisiace od počtu študujúcich rastú podstatne pomalšie, ako v klasickom štúdiu. Hodí sa preto hlavne pre väčšie počty študujúcich.

O dištančnom vzdelávaní môžeme povedať, že: „dištančné vzdelávanie je multimediálna forma riadeného štúdia, v ktorom sú vyučujúci aj konzultanti v priebehu vzdelávania trvalo, alebo prevažne oddelení od vzdelávaných. Multimediálnosť tu znamená využitie všetkých dištančných komunikačných prostriedkov, ktorými môžeme prezentovať učivo. Hlavným objektom procesu je študujúci, hlavným subjektom procesu je vzdelávacia inštitúcia, nie učiteľ. Tento systém je použiteľný pre každý druh vzdelávania, krátkych kurzov až po graduálne študijné programy a jeho účastníkom sa môže stať každý človek, bez rozdielu veku, v praxi od 18 rokov, ktorý vie čítať s porozumením a je schopný sledovať zvukové a audiovizuálne záznamy, má vlastnú zodpovednosť za vzdelávací postup a cieľ, ktorý chce dosiahnuť“.⁷¹

⁷¹ Prucha, J., Míka, L.: Distanční studium v otázkách (průvodce studujícími a zájemci o studium), 1. vyd., Praha, 2000

Dištančné vzdelávanie je forma riadeného samostatného štúdia, pri ktorom sú vzdelávateľ, alebo vyučujúci trvalo fyzicky oddelení od študujúcich. Hlavnou súčasťou tejto formy vzdelávania je to, že sa u študentov kladie dôraz, aby pracovali samostatne pričom, ich kontakt so školou je minimálny.⁷²

Podľa nás jedna z komplexne vystihujúcich definícií je, že dištančné vzdelávanie je ako forma riadeného štúdia, pri ktorej dospelí účastníci študujú samostatne, na základe multimediálnej prezentácie učiva a kontakt s vyučujúcim im je sprostredkovaný technickými komunikačnými prostriedkami. Štúdium v systéme dištančného vzdelávania je teda individuálny a prebieha mimo priestorov vzdelávacej inštitúcie, ktorá poskytuje študentom podporné vzdelávacie služby.⁷³

Medzi účastníkov dištančného vzdelávania patria ako mladí ľudia, tak aj starší dospelí. Učiť sa na diaľku znamená zvládať vedu samostatne bez účasti na tradičnej forme vyučovacej hodiny. A každý účastník tohto procesu si sám určuje cieľ vzdelávania, ktorý následne prispôbuje vlastnej potrebe a vlastným podmienkam, času vo svojom živote. Toto vzdelávanie je výbornou alternatívou pre ľudí, ktorí si už nemôžu dovoliť interné štúdium, alebo platiť externé štúdium. Je východiskom pre vysoké školy, ktoré nie sú schopné zabezpečiť komplexný servis pre veľký počet študentov. Dištančné štúdium umožňuje získanie nových vedomostí i zručností pre tých, ktorí sa z rôznych dôvodov, či už osobných, zdravotných, sociálnych, finančných nemohli zúčastniť prezenčnej formy štúdia a majú dostatočnú motiváciu k samostatnému štúdiu. Je alternatívou k prezenčnému štúdiu, kedy študent musí byť v stanovenú dobu osobne prítomný na študijných aktivitách. Podmienkou k úspešnému dištančnému štúdiu je predovšetkým vysoká motivácia k štúdiu a schopnosť organizovať si svoj voľný čas. Z hľadiska technickej podpory u tohto typu vzdelávania, boli v minulosti za dištančnú formu vzdelávania považované predovšetkým korešpondenčné kurzy, ktoré využívali klasickú poštu a písomnú formu pri komunikácii frekventanta s vyučujúcim.

⁷² Šelestíaková, K.: Dištančné vzdelávanie. In Mosty-Inklúzie. [online]. 2008. [cit. 2010-03-09]. Dostupné na internete: <http://www.nrozp-mosty.sk/index.php/zisovali-sme/81-ditanne-vzdelavanie>

⁷³ Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě Praha, 1999, s. 320

Modernejším a lepším médiom je už dnes počítač. Aj keď počítač bez pripojenia na Internet sa stáva pasívnym médiom. Ozajstný prelom vo vzdelávaní nastal až po rozšírení Internetu. Toto nové didaktické médium umožňuje najvyššiu úroveň interakcií a globálnu komunikáciu a okamžite našlo svoje uplatnenie v dištančnom vzdelávaní. Umožnilo interakciu študent-študent aj študent-učiteľ, čo výrazne ovplyvňuje efektivitu tohto druhu vzdelávania. Študijný materiál sa študentom zasiela pomocou obyčajnej pošty, poprípade elektronickou poštou. Môže sa umiestniť aj na server, kde si ho žiaci môžu odtiaľto kedykoľvek stiahnuť do svojho počítača.

Prednášky je možné odvysielat' aj pomocou televízie. Študenti môžu robiť rôzne druhy prác a testov samostatne, alebo v skupine. Na skupinovú prácu sa najčastejšie využívajú diskusné listiny a elektronické vyhláskové tabule. Pri dištančnom vzdelávaní sa využívajú všetky dištančné komunikačné prostriedky, ktorými je možné prezentovať učivo:⁷⁴

- tlačené materiály
- magnetofónové záznamy
- počítačové programy
- telefóny, faxy
- internet, e-mail
- rozhlasové a televízne prenosy

8.2.1 Motivácia v dištančnom vzdelávaní

Všeobecne možno povedať, že pojem motivácia vysvetľuje psychologické dôvody správania, jeho subjektívny význam a pozorovanú variabilitu správania, teda prečo sa rôzni ľudia orientujú na rôzne ciele. Niektoré z týchto charakteristík však nemožno celkom spoľahlivo odlíšiť od účinkov učenia sa (napr. spomenutú variabilitu správania), lebo rôzni ľudia sa v rovnakej situácii správajú rôzne, podľa toho ako sa v nej naučili dosahovať ciele.⁷⁵

⁷⁴ Juszczuk, S. : Dištančné vzdelávanie, vydané v Bratislave. 2003. s. 9-30

⁷⁵ Nákonečný, M.: Motivace lidského chování, Praha. 1996, s. 12

Motiváciu možno definovať, ako súhrn vnútorných i vonkajších faktorov, ktoré: **1.** vzbudzujú, aktivizujú, dodávajú energiu ľudskému správaniu a prežívaniu **2.** smerujú toto správanie a prežívanie určitým smerom, **3.** riadia jeho priebeh, spôsob dosahovania výsledkov, **4.** ovplyvňujú tiež spôsob reagovania jedinca na jeho správanie a prežívanie, jeho vzťahy k ostatným ľuďom a k svetu.⁷⁶

K základným zdrojom motivácie patria potreby, návyky, záujmy, hodnoty a hodnotové orientácie a ideály.⁷⁷

Motív je dôvod pre to, aby sme niečo urobili a má tri zložky: smer, úsilie a vytrvalosť. Výkon jedinca je potom motivovaný vnútornými faktormi, (ako sú potreby) a faktormi vonkajšími (tzv. incentívami).⁷⁸

Motiváciu charakterizujeme, ako "Súhrn vnútorných i vonkajších faktorov, ktoré:

- a)** vzbudzujú, aktivujú, dodávajú energiu ľudskému konaniu a prežívaniu;
- b)** zamerajú prežívanie a konanie určitým smerom;
- c)** riadia jeho priebeh, spôsob dosahovania výsledkov;
- d)** ovplyvňujú tiež spôsob reagovania jedinca na svoje prežívanie a konanie a jeho vzťahy k ostatným ľuďom a ku svetu.“⁷⁹

Vnútorná motivácia je závislá na tom, či vzdelávacia činnosť a jej výsledky sú pre študujúceho zmysluplné a potrebné. Veľmi motivujúce je, ak sa študujúci môže podieľať na výbere cieľov, metód i hodnotení výsledkov. Najmä u dospelých je dôležitá súvislosť vzdelávania s praxou. Aj preto je v zahraničí venovaná veľká pozornosť tzv. Kolbovmu cyklu učenia a vzdelávacím štýlom človeka. V tejto súvislosti je námetom k zamysleniu i tvrdenie, že všetci dospelí sú motivovaní k učeniu seba samého svojou vlastnou cestou. Uvedené súvisí so sebariadením a orientáciou jedinca na celoživotné vzdelávanie a to je i jeden z hlavných cieľov EÚ.⁸⁰

⁷⁶ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. 4. rozšířené a aktualizované vydání, Praha, 2003

⁷⁷ Bedrnová, E., Nový, I.: Psychologie a sociologie řízení. Praha, 1998

⁷⁸ Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Praha, 2002

⁷⁹ Madsen, K. B.: Moderní teorie motivace, Praha. 1979, s. 122, 468

⁸⁰ Rogers, A.: Teaching Adults. Buckingham, 2002

Vonkajšia motivácia je spojená so získaním určitej odmeny za výsledok činnosti (tiež vyhnutie sa trestu – napr. neudržanie pracovnej pozície!). Tu sa hovorí o probléme tzv. pragmatickej stratégie, „dosiahnutia výsledku s čo najmenším odporom“, s ktorou pri vzdelávaní dospelých často bojujeme. Na druhej strane niektorí psychológovia právom hovoria o tom, že málo ďakujeme a stále nevieme „pracovať“ s úspechom. Pritom **„žiadna motivácia k učeniu nie je tak úspešná ako úspech“**.⁸¹

V tejto súvislosti je určite možné diskutovať i o Maslowovej hierarchii potrieb a motivačnom profile človeka, či naopak o Herzbergových hygienických a motivačných faktoroch a samozrejme ďalších teóriách motivácie, ktoré obvykle preferujú potreby, alebo ciele, či hovoria o vplyve naučenej, či získanej motivácií.⁸²

Medzi výkonové potreby žiaka mj. patria: potreba samostatnosti, potreba kompetencie, potreba úspešného výkonu, potreba vyhnutia sa neúspechu.⁸³

Na motivácii pri výuke sa podieľa:

- Sám študujúci (so schopnosťou učiť sa, pozitívne sebahnímanie x otázka motivačnej krízy pre ďalšie vzdelávanie)
- Samozrejme učiteľ (lektor, tútor ., zaraďujeme sem tiež vplyv klímy v triede, a to i v e-learningu!)
- Spoluziaci (veľmi intenzívne študijná skupina a tím v tímovej a projektovej činnosti)
- Rodičia (i u dospelých sa jedná o významný faktor, a to v zmysle rodiny, partnera i detí atď.)
- Servis, management centra s orientáciou na študenta – klienta (významné u dištančnej výučby, dobrý servis vyvoláva pocit bezpečia a dosiahnuteľnej pomoci)
- Vedúci a spolupracovníci (povzbudzovanie, očakávanie, alebo pracovná úloha, či i tlak pre udržanie pozície, veľký vplyv má kultúra organizácie)

⁸¹ Mužík, J.: Andragogická didaktika. Praha, 1998

⁸² Bedrnová, E., Nový, I.: Psychologie a sociologie řízení. Praha, 1998

⁸³ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. 4. rozšířené a aktualizované vydání. Praha, 2003

Motiváciu k učeniu pri vzdelávaní dospelých uzavrieme tým, že je nutné brať do úvahy účastníka vzdelávania a všeobecnú diferenciáciu podľa schopnosti učiť sa, kde vplyv hrá ustálenosť chovania, systém hodnôt, životný štýl, životné skúsenosti, vplyv rodiny, vplyv pracovných i osobných dôvodov, ale i zmeny v senzomotorických i pamäťových funkciách najmä u starších účastníkov. Snahou o nezávislosť a sebariadenie i s bohatými skúsenosťami sa dospelí potom podstatne odlišujú od žiakov.⁸⁴

Treba zdôrazniť dôležitosť „boja o motiváciu účastníkov učenia“. Motivačné faktory a schopnosť učiť sa majú veľký vplyv na zahájenie, priebeh i výsledky vzdelávania dospelých.⁸⁵

8.2.2 Druhy dištančného vzdelávania

Možno vyčleniť na základe rôznorodých médií i metód nasledujúce druhy dištančného vzdelávania:⁸⁶

- *korešpondenčné vzdelávanie*
- *vzdelávanie prostredníctvom rozhlasu a televízie*
- *vzdelávanie prostredníctvom rozhlasu a televízie s telefonickou, telefaxovou, počítačovou a vizuálnou reakciou*
- *vzdelávanie prostredníctvom počítača*
- *telekonferenčné systémy*
- *vzdelávanie prostredníctvom siete*
- *vzdelávanie s využitím videofónov a videokonferenčných systémov*

8.2.3 Systémy dištančného vzdelávania

Keď chceme realizovať elektronické vzdelávanie, musíme mať počítač so správnou konfiguráciou, t.j., v ktorom je zabudovaný céderom (dokonca aj DVD), prístup k intranetovej sieti, alebo globálnej sieti internet. Počas učenia sa sa využívajú také didaktické materiály, ako text, video, zvuk, hudba, animácie, ktoré tvoria didaktické prostredie stimulujúce angažovanosť učiaceho sa.

⁸⁴ Bočková, V.: Vzdělávání- průvodní jev života. Olomouc, 2002

⁸⁵ Mužík, J.: Andragogická didaktika. Praha, 1998

⁸⁶ Juszczyk, S.: Dištančné vzdelávanie, Konštruktivistický prístup, vydané v Bratislave, 2003, s.12

V elektronickom vzdelávaní možno rozlíšiť štyri úrovne závislé od stupňa pokročilosti:

1. Databázy – indexové bázy údajov, ktoré sú najjednoduchšou formou elektronickej edukácie, ktorá umožňuje krok, za krokom realizovať určené úlohy a zapisovateľ si má možnosť sám zapisovať hľadané kľúčové slová, alebo ich volí z abecedného zoznamu.

2. Didaktická on-line podpora – funguje podobne, ako databázy. Umožňuje využívať diskusné fóra, rozhovory v reálnom čase, chat, rooms, bulletiny, elektronicnú poštu. Táto forma je viac interaktívna, ako databázy a umožňuje získať podrobnejšie informácie a rýchlejšiu interakciu.

3. Synchronný systém vzdelávania – ide tu o didaktické hodiny v reálnom čase. Účastníci výchovno-vzdelávacieho procesu sa môžu kedykoľvek v ľubovoľnej chvíli pridať k vyučovacej hodine. Charakteristické pre tento systém sú didaktické médiá – virtuálna ruka a virtuálna tabuľa. Ruka signalizuje učiteľovi, že sa ho chce žiak niečo spýtať, alebo chce odpovedať na otázku. Tabuľa slúži na prezentáciu rôznych informácií. K synchronnému typu dištančného vzdelávania patria aj videokonferencie, ktoré sa realizujú prostredníctvom internetu a rozhlasového vysielania. Tento spôsob výučby je podobný klasickým školským hodinám, kde sú hodiny vedené a kontrolované učiteľom.

4. Asynchronný systém vzdelávania – je to podobný systém vzdelávania, ako to robili tzv. korešpondenčné školy, ktoré odosielali audio a videokazety a texty obyčajnou poštou. Niekedy vyučovanie dopĺňalo aj rozhlasové a televízne vysielanie, aby jeho dynamickosť pomohla študentom nadobudnúť pocit prítomnosti napriek ich veľkej fyzickej vzdialenosti. Moderné informačné technológie nám umožňujú texty, audio, alebo videonahrávky posilať modernou poštou, a to e-mailom. Jedným z modelov siete asynchronného učenia sa je model ALN (Asynchronous Learning Network). Tento model je nádejou na prekonanie bariéry fyzickej izolácie a diaľky. Je to najpoužívanější on-line model vyučovania, ktorého siete sú vytvorené študentmi, ktorí sa učia v ľubovoľnom čase na ľubovoľnom mieste a popritom využívajú elektronicke komunikačné prostriedky.

V sieti ALN študenti využívajú počítače a elektronické médiá, ako aj komunikačné technológie na prácu so vzdialenými zdrojmi učenia, vrátane učiteľov, správcov sietí a iných osôb, ktoré napomáhajú tomuto systému vzdelávania, bez požiadaviek, aby boli on-line v tom istom čase. Najčastejším prostriedkom komunikácie v sieti ALN je World Wide Web. Asynchrónne učenie v sieti ALN môžeme zahrnúť pod pojem elektronické vyučovanie (e-learning).⁸⁷

8.2.4 Formy dištančného vzdelávania

1. Priame štúdium (asynchrónne) - ide tu o kurzy, ktoré sa realizujú prostredníctvom využitia CD-ROM alebo DVD-ROM. Je to forma, kde sa využíva metóda „click to learn“ – užívateľ sa prekliká k učivu. Táto forma umožňuje asynchrónny kontakt učiteľa a študenta prostredníctvom e-mailu.

2. Vyučovanie riadené učiteľom (synchronné) – Ide tu o reálne pôsobenie učiteľa vo vyučovacom procese. Prebieha interakcia medzi učiteľom a žiakom prostredníctvom chatu. Vyučovací proces sa uskutočňuje vo výcvikových, alebo v seminárnych miestnostiach s využitím audio, alebo video konferencií. Učiteľ môže robiť v priebehu vyučovania zmeny a prispôbiť edukačný proces aktuálnym potrebám.

3. Spolupráca v malých skupinách (synchronné, asynchrónne) – Ide tu o spoločné učenie sa študentov v malých skupinách s cieľom prípravy na skúšky. Učenie je zamerané na konkrétny cieľ určený pre celú skupinu, kde si každý jedinec vypracováva svoju pozíciu. Vyučovanie môže využívať komunikáciu cez e-mail, diskusné skupiny, alebo aj prostredníctvom riadeného vyučovania učiteľom telefonickou komunikáciou. Táto forma dištančného vzdelávania zvyšuje záujem učiacich sa o učivo a na druhej strane znižuje zaťaženosť učiteľa.⁸⁸

⁸⁷ Juszczuk, S.: Dištančné vzdelávanie, Konštruktivistický prístup, vydané v Bratislave, 2003, s.26

⁸⁸ Juszczuk, S.: Dištančné vzdelávanie, Konštruktivistický prístup, vydané v Bratislave, 2003

8.3 Výhody a nevýhody dištančného vzdelávania

Dištančné vzdelávanie má niekoľko výhod a to tak zo strany študujúceho (frekventanta), ako aj zo strany vyučujúceho a vzdelávacej inštitúcie.

Dostupnosť – otvorenosť pre všetkých – voľný prístup študentov bez prijímacích skúšok a ohraničenia veku. Účastníkom dištančného vzdelávania sa môže stať každý nezávisle na vzdialenosti medzi miestom jeho bydliska a umiestnením vzdelávacej inštitúcie. Lepšie sa dajú v dištančnej forme študovať technické odbory a odbory humanitné.⁸⁹

Hlavnou výhodou dištančnej formy štúdia je jeho **časová a priestorová asynchrónnosť** študent venuje štúdiu presne toľko času (štúdium doma vo voľnom čase, možnosť určenia svojho individuálneho tempa štúdia), koľko naň potrebuje a s možnosťou výberu individuálneho miesta štúdia. Tento typ učenia, kedy si študent sám riadi svoj vlastný proces učenia je označovaný v anglickej literatúre, ako self-directed learning. Z tohto pohľadu môžeme považovať dištančnú formu vzdelávania za vhodnejšiu pre dospelých ľudí, resp. pre osobnostne zrelších študentov. Je to teda ideálny spôsob pre vzdelávanie dospelých.⁹⁰

Dobre rozvinutý servis – predstavuje poradenstvo, vydávanie, zasielanie, alebo požičiavanie študijných materiálov, organizovanie letnej školy, či seminára v regionálnych študijných strediskách. Materiály sú upravované tak, aby čo najlepšie umožňovali samotné štúdium.

Prakticky nulové požiadavky na ubytovanie a stravu (snáď s výnimkou ubytovania účastníkov prezenčnej „letnej školy“), či iného niekoľkodenného povinného prezenčného stretnutia (pokiaľ je v programe plánované), prípadne na cestovné.⁹¹

Žiadne, alebo len malé nároky na počty a veľkosť učební a s tým súvisiace prevádzkové náklady na energiu (svetlo, teplo, didaktická technika).

⁸⁹ Zlámalová, H.: Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách [on-line]. 2002 [cit. 2010-04-03]. Dostupné z: <http://icosym.cvut.cz/telel/zlamalova.html>.

⁹⁰ Baranovič, R., Jašková, L., Šnajder, L.: INTERNET pro střední školy. Praha, 1999, s. 166

⁹¹ Zlámalová, H.: Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách [on-line]. 2002 [cit. 2010-04-03]. Dostupné z: <http://icosym.cvut.cz/telel/zlamalova.html>.

Nízke pracovné úväzky tútorov a vytvorenie jednoznačných štandardov pedagogických úväzkov (počet študujúcich, počet a dĺžka prezenčných stretnutí, počet a rozsah písomných prác). Dištančné vzdelávanie je vhodné aj pre vzdelávanie detí a mládeže. Môže sa stať veľmi užitočným v niektorých situáciách, ako napr. choroba, úraz, zdravotný postih dieťaťa, odľahlé miesto bydliska a pod. Ale aj v bežných prípadoch, pokiaľ učiteľ pripraví pútavé a vhodné materiály, keď pri tom využíva nástroje Internetu.

Ďalšie výhody

Väčšia zaangažovanosť študenta do vzdelávacieho procesu

Možnosť sebareflexie prostredníctvom kvízov

Menší stres pri vyplňaní testov

Väčšia sloboda študenta pri výbere učiteľa

Nížšie finančné nároky pre študenta, aj pre tútora

Ľahšia dostupnosť pre hendikepovaných študentov

Decentralizácia vzdelávania – umožňuje študentom študovať v mieste bydliska

Nevýhody dištančného vzdelávania

- *vysoká miera izolovanosti študujúceho, kedy chýba intenzita sociálnych kontaktov, založenie a financovanie organizačného pracoviska pre dištančné štúdium, zaškolenie pedagogických pracovníkov pre novú technológiu*
- *vysoké nároky kladené na tvorbu kvalitných študijných materiálov*
- *miera komunikácie závisí aj od použitej technológie, napr. v oblasti využívania IKT a to nielen s používaním textovej formy komunikácie (e-mail, chat, diskusné skupiny), ale aj prostredníctvom videokonferencií, či telefonovania cez Internet.*⁹²
- *preverovanie vedomostí študentov na diaľku*
- *náročnosť na technické zabezpečenie*
- *nedostatočná dôveryhodnosť všetkých materiálov na Internete*
- *zvýšené náklady na technické vybavenie inštitúcie a prípravu, alebo zakúpenie softvérových programov*⁹³

⁹² Trnková, J.: Dištančné vzdelávanie cez Internet – budúcnosť našich škôl? [cit. 2010-04-03].

Dostupné z: <<http://www.edi.fmph.uniba.sk/winczer/socialneaspekty/trnkova.htm>>, 2003

⁹³ Zlámalová, H.: Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách [on-line]. 2002 [cit. 2010-04-03].

Dostupné z: <http://icosym.cvut.cz/telel/zlamalova.html>.

8.3.1 Špecifiká dištančného vzdelávania

- **flexibilita** – umožňuje pružné prispôsobenia sa formy, v určitej miere aj obsahu výučby tak, aby stanovený obsah, kvalita i ciele výučby boli dosiahnuté, čo najefektívnejším spôsobom.
- **otvorenosť** – dostupnosť pre rôzne cieľové skupiny, v rôznom priestore, v čase a tiež otvorenosť pre rozširovanie ďalších možností integrácie s inými študijnými programami.
- **modulárnosť** – základná vyučovacia jednotka je modul, pričom snaha je vytvárať relatívne malé moduly, s minimálnymi závislosťami a s jasne vymedzeným vstupom a výstupom, kde najmä vstup je možné získať alternatívne. Takto koncipované moduly je možné potom prispôbovať požiadavkám na mieru konkrétnemu odberateľovi.
- **online** – využitie možností nových informačných a komunikačných technológií, najmä Internetu a www, prináša ďalšie možnosti na zdokonalenie obsahu a najmä formy dištančného vzdelávania.
- **dištančnosť** – vzhľadom na zameranie štúdia a očakávané potreby študujúcich budú študijné materiály realizované metodikou dištančného vzdelávania, ktorá umožní ich univerzálne a flexibilné využitie nielen pre predpokladanú cieľovú skupinu, ale aj efektívnu adaptáciu pre iné cieľové skupiny.⁹⁴

8.3.2 Ciele v dištančnom vzdelávaní

Ciele sú determinované potrebami: **čo učiť** a zároveň *determinujú výber prístupov*, **ako učiť**. Správna formulácia cieľov je jednou zo základných požiadaviek pri tvorbe dištančného textu, pretože sa v ňom jasne vymedzí obsah, ktorý by si mal frekventant po absolvovaní predmetu osvojiť. Kontrola osvojených vedomostí je formou hodnotenia výstupných požiadaviek, ktoré sú buď presne formulované, ako výstupné požiadavky, alebo sú formulované vo forme konkrétnych úloh.

⁹⁴ Kimlička, Š.: Implementácia e-vzdelávania do systému ďalšieho vzdelávania knihovníkov. Knižnica, roč. 3, č. 7-8, 2002, s. 314-318

Základné princípy pre tvorbu vzdelávacích cieľov :

1. Primeranosť – požiadavkou primeranosti vyjadruje, že ciele musia byť v súlade s:

- s možnosťami a schopnosťami frekventantov
- reálnymi podmienkami vyučovacieho procesu preto je nevyhnutné, aby tvorcovia dištančných textov poznali cieľovú skupinu (skupinu frekventantov), ktorým je text určený.

2. Cieľovosť - cieľ má vyjadrovať konečný stav, ktorý sa má dosiahnuť v teoretickej rovine nadobudnutie vedomostí, praktické zručnosti a návyky.

3. Jednoznačnosť – ciele musia byť formulované jednoznačne, aby sa zabránilo viacvýznamovému výkladu zo strany tútora (mentora) aj frekventanta. Zistiť, či je formulovaný jednoznačne, či je možné pri overovaní naplnenie konkrétneho cieľa.

4. Kontrolovateľnosť – cieľ je potrebné určiť tak, aby umožnil porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, aká je miera úspešnosti dosiahnutia daného cieľa. Stanoviť kritéria hodnotenia, podľa ktorých tútor posúdi, či frekventant dosiahol stanovený cieľ. (kritérium sa myslí požiadavka).

5. Rešpektovanie taxonómie – pri formulácii špecifických cieľov je potrebné mať na zreteli, že existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva, ktorým zodpovedajú aj príslušné ciele. Tieto úrovne sú charakterizované rôznymi taxonómiami výchovno-vzdelávacích cieľov.

Bloomova taxonómia cieľov kognitívnej oblasti je jedna z najznámejších taxonómií využiteľných pri dištančnom vzdelávaní. Bloom stanovil hladiny osvojenia si poznatkov vyjadrených kognitívnymi cieľmi. (tab.1). K zvládnutiu úloh na vyšších hladinách sa predpokladá zvládnutie úloh na nižších hladinách. Hranice medzi niektorými kategóriami nie sú jednoznačne definovateľné, napr. hranica medzi aplikáciou a analýzou.⁹⁵

⁹⁵ Pasch, M., a kol.: Od vzdelávacieho programu k vyučovaci hodine. Praha, 1998

Hladina	Popis
1. Vedomosť	Žiaci si dokážu vybaviť, reprodukovať, alebo rozoznať už skôr naučené informácie
2. Porozumenie	Žiaci dokážu vlastnými slovami vyjadriť skôr naučenú látku
3. Aplikácia	Žiaci dokážu použiť skôr naučenú látku napr. pojmy, pravidla pri spracovaní novej látky
4. Analýza	Žiaci dokážu rozčleniť zložitú vec na jej komponenty a vysvetliť prečo je daná zložitá zostava vzťahov usporiadaná daným spôsobom a príčiny, ktoré k takému usporiadaniu viedli
5. Syntéza	Žiaci dokážu z niekoľkých jednoduchších komponentov vytvoriť pôvodný zložitý výrobok
6. Hodnotenie	Žiaci dokážu na základe skôr naučených noriem a kritérií stanoviť hodnotu, alebo cenu zložitého produktu

Inou z taxonómií cieľov v kognitívnej oblasti je Niemierkova taxonómia.

Pozostáva z hladín: **1. Zapamätanie informácií (poznatkov)** – od žiaka sa na tejto úrovni vyžaduje vybavenie, znovupoznanie, reprodukovanie, pojmov, zákonov, teórií, vzťahov, postupov a pod. **2. Porozumenie informáciám (poznatkom)** – žiak dokáže zapamätané informácie zostručniť, usporiadať, rozpovedať obsah vlastnými slovami. **3. Aplikácia informácií (použitie poznatkov)** v typických situáciách – riešenie typicky školských úloh – *špecifický transfer* – žiak dokáže aplikovať informácie (vedomosti) podľa predloženého vzoru, rieši podobné úlohy, ako prv riešil učiteľ, alebo bolo uvedené v učebnici. **4. Aplikácia informácií (použitie poznatkov)** v problémových situáciách – *nešpecifický transfer* – žiak dokáže formulovať problémy, robiť analýzu a syntézu pre neho nových javov sformulovať postup činnosti, hodnotiť podľa určitých kritérií, riešiť problémové úlohy a pod.⁹⁶

Všeobecné ciele - sú ciele dlhodobé, zamerané na celý kurz.

Špecifické ciele - sú presne stanovené a merateľné. Používajú sa na : špecifikáciu kurzov, pomoc frekventantovi, pomoc autorovi. Špecifické ciele je potrebné formulovať jednoznačne, aby bolo možné zároveň rešpektovať aj požiadavku kontrolovateľnosti. Stanovenie cieľa je jedným z prostriedkov, ktoré umožňujú merať rozdiely medzi tým, čo študent ovláda na konci študijnej jednotky a tým, čo ovládal na jej začiatku. Dosiahnutie cieľov študujúci demonštrujú úspešným riešením zadania (úloh). Študujúci má sám možnosť zistiť nakoľko ciele dosiahol, či môže prejsť k ďalšej časti. V dištančnom elektronickom vzdelávaní sa cieľ poväčšine uvádza pod názvom modulu (kapitoly/témy). Zámerom je, aby mal frekventant v úvode jasne formulovaný cieľ, ku ktorému má dospieť po naštudovaní modulu (kapitoly/témy).

⁹⁶ Turek, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava, 1997

8.4 Náčrt konštruktivistickej koncepcie v on-line vzdelávaní a základné princípy v koncepcii konštruktivistického vzdelávania

Konštruktivistická koncepcia nie je úplne nová. Základné idey konštruktivismu možno nájsť u Johna Deweya.⁹⁷

Konštruktivizmus je založený na teóriách vyučovania a učenia sa pedagógov, ako aj psychológov, ako Jerome Bruner, Jean Piaget, či Lev Vygotsky, možno ho definovať, ako filozofiu učenia sa založenú na predpoklade, že prostredníctvom analýzy našich skúseností konštruujeme vlastné chápanie sveta, v ktorom fungujeme. To znamená, že každý učiaci si individuálne, ale v sociálnom kontexte, konštruuje význam učenia sa.

Konštruovať je dôležitou súčasťou procesu učenia sa. Súčasný učiteľ je často sprievodcom učiacich sa, ktorý im ukazuje, ako treba z jednotlivých informácií konštruovať vedomosti, ako tvorivým spôsobom riešiť problémy, ako učiacich sa podporovať v skupinovej práci, ako majú chápať predmet diskusie, ako formulovať otázky, akým spôsobom hľadať odpovede. Radí im, ako treba analyzovať problém, ako zažívať udalosti a výzvy v kontexte skutočných životných situácií, ktoré sú pre učiacich sa veľmi zaujímavé a sú aj satisfakciou, výsledkom ich práce.

Informačno-komunikačné technológie poskytujú základné prostriedky, ktoré dovoľujú dosiahnuť ciele školskej triedy.⁹⁸

Uvedieme si niekoľko príkladov, ktorými technológia môže podporiť sociálny aspekt konštruktivistického procesu vyučovania a učenia sa:

Telekomunikačné prostriedky, ako elektronická pošta, internetové diskusné fóra, rozhovory v reálnom čase (angl. chat rooms), dovoľujú viesť dialóg, debatu, diskusiu. Táto interaktivita vedie k sociálnej konštrukcii významu. Učiaci môžu komunikovať vzájomne s inými učiacimi sa, s učiteľmi, ktorí pôsobia v inštitúciách vzdialených od ich triedy. Telekomunikačné prostriedky zabezpečujú prístup k zdrojom informácií rôzneho druhu, ktoré im pomôžu pochopiť vlastnú kultúru a aj kultúru iných jedincov.

⁹⁷ Dewey, J.: Experience and education. Macmillan. New York, 1938

⁹⁸ Vygotsky, L.: Prehľad jeho teórií na adrese:

<http://education.indiana.edu/~cep/courses/p540/vygosc.html>.

Programy konštruované na písanie – učiaci si môžu písať pre skutočné auditórium, ktorého účastníci môžu kedykoľvek odpovedať, ba dokonca zúčastniť sa na spoločnej činnosti - písaní.

Simulácie - kedy sa učiaci môžu učiť v súlade s aktivitami prebratými z reálneho života, ako napr. poznatky na tému znečistenia prostredia, alebo napísanie príbehu pre noviny. Spolu s rastom využitia osobných počítačov sa zvyšovala aj popularita konštruktivistických prístupov v technológii vzdelávania, v ktorej otvorené a zatvorené prostredia podporujú individuálne aktivity učiacich sa a poskytujú prostriedky na tvorbu vlastných edukačných konštruktov.

Konštruktivistická koncepcia závažne pozmenila štruktúru klasického vzdelávania so zavedením nasledujúcich zmien:

1. Zmena úlohy učiteľa z „mudrca na scéne“, na „sprievodcu, ktorý stojí vedľa a ukazuje cestu k vedomostiam“.
2. Vyučovanie „vyšších“ znalosti, ako je riešenie problému, uvažovanie, reflexia.
3. Naučiť učiacich sa, ako sa treba učiť.
4. Viac otvorená a určená evaluácia výsledkov učenia sa.
5. Schopnosť spoluaktivity a spolupráce v priebehu učenia sa.

Aké sú základné princípy konštruktivistického myslenia, ktoré musíme brať do úvahy, keď analyzujeme úlohu učiteľa? *Princípy učenia sa v súlade s konštr. koncepciou, založených na predpoklade, že sa proces učenia sa skladá z individuálne konštr. významov a určitým spôsobom ovplyvňuje klasickú edukáciu:*

1. Učenie sa je aktívnym procesom, v ktorom učiaci sa využívajú zmysly s cieľom konštruovať významy o fyzickom a sociálnom svete. V tradičnom prístupe k tomuto princípu sa zavádza pojem „aktívne učenie sa“ (podľa J. Deweya), čím sa podčiarkuje, že učiaci sa chce niečo urobiť, to znamená, že učenie sa je proces, ktorý aktívne uvádza učiaceho sa do obklopujúcej reality.

2. Ľudia poznajú spôsob, akým sa učia: učenie sa obsahuje aj konštruovanie významov, ako aj konštruovanie systémov významov. Napr. ak poznávame chronológiu dát a poradie historických udalostí, súčasne sa učíme poznať aj význam chronológie. Každý význam, ktorý konštruujeme, zvyšuje našu schopnosť pridávať iným udalostiam významy, ktoré vyzerajú podobne.

3. Pri konštruovaní významu je rozhodujúca rozumová činnosť. Konštruovanie sa uskutočňuje v mozgu. Fyzické činnosti a vlastné skúsenosti sú nevyhnutné pri učení sa, najmä v prípade detí, ale nie sú dostatočné, pretože musíme vykonávať také činnosti, ktoré aktivizujú náš mozog a aj ruky (J. Dewey to nazýva reflexívnou činnosťou).

4. Učenie sa zavádza jazyk: jazyk, ktorý využívame, ovplyvňuje učenie. Ľudia sa rozprávajú o tom, ako sa učia. L. Vygotsky je presvedčený, že jazyk a učenie sa sú vzájomne neoddeliteľne spojené.

5. Učenie sa je sociálnou činnosťou, naše učenie sa je vnútorne dôkladne spojené s inými ľuďmi, medzi ktorými existujeme, čiže učiteľmi, rodičmi, súrodencami, rovesníkmi.

6. Učenie sa má kontextovú povahu: nemožno sa učiť izolovane, teda naše myslenie izolovať od života, učíme sa vo vzťahu k tomu, čo už vieme, čomu veríme, alebo čoho sa bojíme.

7. Aby sme sa mohli učiť, potrebujeme na niečom stavať a tým sú predchádzajúce vedomosti.

8. Učenie sa si vyžaduje čas, učenie sa neprebíha okamžite. Aby sme sa nový obsah naučili, mali by sme urobiť viacrozmernú analýzu problému, uvážiť ho, opísať, vyriešiť a riešenie sa snažiť rozumne využiť v zámerne zvolených kontextoch.

9. Motivácia je kľúčovou zložkou procesu učenia sa, pretože pomáha učiť sa.

*Konstruktivistická koncepcia učenia sa obsahujúca tri základné princípy, ktoré by mali vo svojej práci využívať učitelia.*⁹⁹

1. Prechod od celku k podrobnostiam, od konkrétnej veci k abstrakcii.

Konstruktivistické vyučovanie kladie dôraz na tvorbu bohatého, zmysluplného vyučovacieho prostredia, v ktorom učiaci sa lepšie môžu indukovať vedomosti, ktoré sú predmetom vyučovania.^{100 101}

⁹⁹ Karmiloff-Smith A., Inhelder, B.: If you want to get ahead, get theory, Cognition, No 3, 1974, s. 195-222

¹⁰⁰ Piaget, J.: The development of thought: Equilibrium of cognitive structures. New York, Viking Press, 1997

¹⁰¹ Joanssen, D. H.: Evaluating constructivist learning. In T. M. Duffy, D. H. Joanssen, eds: Constructivism and the Technology of Instruction. New Jersey, Educational Technology Publications, 1992, s. 137-148.

2. Aktívna výstavba vedomostí zo skôr osvojovaných štruktúr. S cieľom zvýšiť u učiacich sa úroveň asimilácie a zosúladiť ich aktivitu s použitými vyučovacími metódami, využívajúcimi počítač. Učitelia musia poznať a pochopiť, na ktoré stratégie sa orientujú učiaci sa, aby riešili úlohy, či problémy.

3. Vyučovanie konceptuálneho chápania. Cvik, schopnosti a stratégie využívané učiacimi sa reprezentujú proces plného, hlbokého aj základného pochopenia učiva. Konštruktivizmus zahŕňa dôkladné porozumenie obsahu a prax slúžiacu na dosiahnutie majstrovskej zručnosti.

Konštruktivizmus predstavuje jednu z veľkých ideí v edukácii. Jej implikácie pre učiteľov ako učiť a formovať schopnosť učiť sa sú nenarušiteľné. Sústreďenie vyučovacieho procesu na učiacich sa je najdôležitejším prínosom konštruktivizmu do vzdelávacieho procesu. Uvedené princípy učenia sa a poznávania rovnako platia v prípade využitia všetkých médií (masmédií a didaktických médií) a prostredí učenia sa vrátane Internetu.

Svetový informačný servis World Wide Web je druhou vlnou digitálnej revolúcie, ktorá sa začala využitím osobného počítača v roku 1980. Podobne, ako veľa iných technológií aj servis www sa stáva prostriedkom, ktorý dovoľí uskutočniť vízie teoretikov procesu učenia sa, ako Dewey, Piaget, Vygotsky. Už pred viacerými rokmi navrhovali použiť konštruktivistický model vo vyučovaní - učení sa.

Počítač, ktorý má spojenie s globálnou sieťou a servisom www, je prostriedok, ktorý môže realizovať konštruktivistickú koncepciu, lebo vie spracúvať dáta a uvádzať ich v rôznej podobe a takisto www, keďže je prameňom mnoho miliónov spojení a súčasne najvšeobecnejším médiom v priamej interpersonálnej komunikácii.

8.5 E – LEARNING

Súčasťou dištančného vzdelávania je pojem e-learning, ktorý v sebe zahŕňa, čo možno najviac multimediálnych prostriedkov, ktoré sú nenahraditeľnou súčasťou e-learningových kurzov a vzdelávania vôbec. Z nasledujúcich pár charakteristík si priblížime tento pojem od rôznych autorov. Výraznú úlohu v moderných technológiách vo vzdelávaní dospelých zohráva aj vzdelávanie formou e-learningu.

E- learning, je považované za pružné a flexibilné vzdelávanie a spadá pod dištančnú formu štúdia. Je jednou z metód dištančného vzdelávania. E-learning je vlastne vzdelávanie založené na elektronických médiách. Využíva, čo najširší záber edukačného využitia prakticky všetkých dostupných elektronických komunikačných prostriedkov. Zahŕňa tak vzdelávanie za pomoci rozhlasu, televízie, videa, Internetu, počítača a pod.¹⁰²

Elektronické vzdelávanie, resp. vzdelávanie multimediálnou formou sa zaoberá, resp. pokrýva všetky oblasti vzdelávania. E-learning, alebo elektronické vzdelávanie je efektívne využitie informačných a komunikačných technológií v procese výučby. Výchovno-vzdelávací proces je riadený pomocou elektronických médií ako napr. internet, satelitné vysielanie, intranet, extranet, interaktívna televízia. Pojem e-learning sa stručne objavuje: "**e-learning, ako** termín sa u nás používa v tejto anglickej podobe, alebo v preklade ako "elektronické učenie/vzdelávanie". Tento termín označuje rôzne druhy učenia podporované počítačom, spravidla s využitím moderných technologických prostriedkov, najmä CD-ROM."¹⁰³

Ale tiež môžeme povedať, že **E-learning je vzdelávanie spojené so sieťou**. E-learning je spojený nielen s počítačom a špeciálnym výukovým softwarom, ale taktiež ku vzdelávaciemu procesu patrí i sieť (Internet, Intranet) a prehliadač a ďalší software, ktorý umožňuje prácu v sieti atď.

¹⁰² Šerák, M.: Zájmové vzdelávaní dospelých. Praha, 2005, s. 236

¹⁰³ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. 4. rozšířené a aktualizované vydání. Praha, 2003

Európska únia definuje e-learning, ako využívanie najmodernejších multimedialných technológií a internetu s cieľom zlepšiť kvalitu výučby, a to uľahčením prístupu ku informačným zdrojom, službám, výmenou informácií a spoluprácou.

Pojmom e-vzdelávanie sa označuje systém, ktorý využíva na poskytovanie obsahu, riešenie úloh, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uskladňovania informácií.¹⁰⁴

E-learning je akýkoľvek vzdelávací proces (s rôznymi stupňami intencionality, v ktorom sú používané informačné a komunikačné technológie pracujúce s dátami v elektronickej podobe. Spôsob využívania prostriedkov IKT je závislý predovšetkým na vzdelávacích cieľoch a obsahu, charakteru edukačného prostredia, potrebách a možnostiach všetkých aktérov vzdelávacieho procesu.¹⁰⁵

Základom pre rozvoj e-learningu je dištančné vzdelávanie. Je to ako kanál, spôsob, cesta, ktorou sa dokážeme spojiť so študentmi a poskytnúť im možnosť učiť sa. Naš úspech pritom silne závisí na schopnosti využívať a kombinovať v e-learningu najvhodnejšie a najľahšie dostupné metódy a prístupy tak, aby sme oslovili, čo najširšiu skupinu študentov a pritom nestrácali zo zreteľa ich schopnosti, možnosti a požiadavky.

Podľa definícií je e-learning online sprístupňovanie informácií, komunikácia, vzdelávanie a tréning. Poskytuje nové nástroje, ktoré pridávajú hodnotu všetkým tradičným výučbovým metódam, štúdiu, prostredníctvom učebníc, CD nosičoch a počítačovo podporovaným formám výučby. E-learning sa nesnaží nahradiť klasické triedy, len ich dopĺňa. E-learning predstavuje širokú oblasť možností pre získavanie vedomostí vo vyučovacom procese prostredníctvom moderných informačných a telekomunikačných technológií. E-learning je jedno z e-odvetví, ktoré sa snaží zmeniť súčasnú, málo informatizujúcu spoločnosť na vzdelanú spoločnosť.

¹⁰⁴ Huba, M., Žáková, K., Bisták, P.: WWW a vzdelávanie. Bratislava, 2003, s.1-4

¹⁰⁵ Zounek, J.: E-learning a vzdelávanie, niekoľko pohľadov na problematiku e-learningu. In: Pedagogika 2006, ročník LVI, s.335-340

Oblasť elektronického vzdelávania je pomerne rozsiahla, pričom pokrýva tvorbu a distribúciu interaktívnych elektronických kurzov (e-learningové kurzy), riadenie výučby a s ňou súvisiacu spätnú väzbu a to všetko za využitia moderných technológií. E-learningové kurzy môžu pozostávať z multimediálnych prezentácií, simulácií, kombinácie animácií, videa, zvuku a textového výkladu a v neposlednom rade z testov pre overovanie znalostí študujúceho. Aby však bola zabezpečená spätná väzba medzi študujúcim a lektorom, aby bolo vzdelávanie riadené a usmerňované a bolo ho možné presne vyhodnocovať, existujú systémy pre riadenie vyučovania, tzv. Learning Management Systems (LMS). Okrem týchto základných vlastností zabezpečujú LMS systémy aj mnohé funkcie on-line štúdia (diskusie, videokonferencie, zdieľanie aplikácií, virtuálne učebne a pod.).

E-learning prináša do škôl nový impulz a nové možnosti. Kombináciou klasického vzdelávania a e-learningu je možné dosiahnuť formu, v ktorej sa spájajú skúsenosti učiteľa - lektora a výhody výpočtovej techniky a multimédií. Vzdelávanie sa tak stáva pútavejším, adresnejším a efektívnejším.

E-learning je teda pojem, ktorý zbližuje vzdelávanie pomocou technológií.

Ide hlavne o:

- online/offline vzdelávanie
- výučbu cez WWW (WBT, web based training)
- počítačovo podporované formy výučby cez počítačovú sieť (CBT, computer based training)
- dištančné vzdelávanie (okrem korešpondenčnej formy)
- distribuované vzdelávanie
- virtuálne triedy atď.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Fabuš, J., Kremeňová, I., Galovič, M.: E-learning – meranie efektívnosti a návratnosti investícií. In: Zborník z konferencie Uninfos 2006. Nitra, 2006, s.176-180

Tri základné varianty e-learningu, ktorých spojenie nám spresňuje vymedzenie tohto pojmu:

1. *pedagogický variant* – ide tu o používanie internetu a iných informačných technológií s cieľom zlepšiť kvalitu výučby.
2. *technologický variant* - spektrum aplikácií a procesov ako WBT a CBT, virtuálne triedy, digitálna spolupráca. Zahŕňa prenos obsahu cez elektronické médiá.
3. *sieťový variant* – ide tu o používanie počítačových sietí pre prenos schopností a znalostí

8.5.1 Formy E-learningu

Pridŕžajúc sa definície, že e-learning je vzdelávanie pomocou elektronických médií, potom formy e-learningu definujeme ako: E-learningové kurzy: ide tu o komplexné spracovanie jednotlivých tematických cieľov určitého predmetu do elektronickej podoby, pričom prezentované učivo je rozdelené do menších častí. Pre úspech tohto kurzu je dôležité, aby materiály, ktoré poskytne učiteľ, alebo tútor vzdelávajúcim sa študentom boli jasné a zrozumiteľné aj bez osobného výkladu.

E-materiály, e-učebnice – v prípade e-materiálov a učebníc môžeme hovoriť aj ako o jednoduchej elektr. prezentácii, ktorá slúži na lepšie pochopenie učiva a prispieva k efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Takáto prezentácia sa môže robiť v programoch, ako je napr. MS PowerPoint, poprípade Microsoft director, Authorware, alebo v programe Macromedia Flash. Ďalšou formou je didaktický softvér. Ide tu takisto o druh elektronickej prezentácie, ktorá má štruktúru vetveného programu a je v nej priestor spätnej väzby a princíp krokov. Učivo je logicky rozdelené do určitých jednotiek, za ktorými zväčša býva konkrétna otázka. V prípade úspešného zvládnutia otázky, pustí program žiaka ďalej, v prípade zápornej odpovede program vráti žiaka k opätovnému vysvetleniu danej informácie až dovtedy, kým študent nezodpovie otázku správne.

Spracovanie učebnej látky do multimediálnych kurzov a ich interaktívne študovanie zvyšuje kvalitu a rýchlosť získavania vedomostí a zručností, dovoľuje študentovi prechádzať z pasívnej role do aktívnej. Možnosť prístupu k multimediálnym kurzom cez komunikačnú sieť umožní vzdelávanie ľudí bez toho, aby prerušili svoje pracovné povinnosti. Tento spôsob ďalšieho vzdelávania je v rýchlo sa meniacich podmienkach práce nevyhnutný.

8.5.2 Druhy E-learningu

CBT – (Computer Based Training) je off-line forma e-learningu, môžeme ho nazvať aj ako podpora vzdelávacieho procesu prostredníctvom počítača. Učebné pomôcky a materiály sa tu vyskytujú na magnetických, alebo optických nosičoch. Ide tu o rôzne prezentácie, animácie, texty, obrázky, video a audio záznamy atď. Táto metóda je vhodná pri konkrétnych cvičeniach, poprípade pri overovaní si vedomostí.

WBT- (Web Based Training) je to forma online e-learningu. Vzdelávanie prebieha pomocou Internetu. Ide tu o tzv. virtuálne triedy, v ktorých prebieha komunikácia medzi edukátorom a edukantom. Na Internete sú dostupné učebné materiály, ktoré si má študent osvojiť. Prístupné sú aj hypertextové odkazy, ktoré majú za úlohu doplniť informácie o zadanej úlohe.

LMS – (Learning Management System) je to systém výučby s využitím webových technológií. Ide tu o tvorbu kurzov, ich spracovanie a využitie v e-prostredí. Študijný materiál je študentom prístupný cez internet. Vyučujúci zadáva konkrétne úlohy, dostáva ich vypracované, hodnotí ich spolu so študentmi. Prebieha tu komunikácia medzi vyučujúcim a študentom, ale aj medzi študentmi navzájom. LMS by mal vedieť integrovať najrôznejšie on-line nástroje pre komunikáciu a riadenie štúdia, ako sú napr. diskusné fórum, chat, e-tabule, nástenka atď. a zároveň sprístupňovať študentom učebné materiály podľa plánu výučby, či príkazov pedagóga.

Blended learning – ide tu o zmiešané, prepojené vyučovanie. Niekedy nazývané aj ako hybridné vyučovanie. Prepájajú sa tu prezenčné formy výučby s e-learningom. Ide tu o integráciu elektronických zdrojov s cieľom zvýšiť potenciál IKT, ktorý sa realizuje spolu s osvedčenými metódami vyučovania. Je to kombinácia klasických vysokoškolských prednášok s elektronickou podporou systému Moodle. Blended learning má väčšiu perspektívu do budúcnosti, pretože je veľmi flexibilný a jeho používanie vo vzdelávaní je dôležitým krokom na ceste k hlbšej reforme školstva.¹⁰⁷

8.5.3 Pôsobenie učiteľa v oblasti E-learningu

Ako už je všeobecne známe, učiteľ zastupuje v e-learningovej metóde vzdelávania pozíciu tútora, ktorý má na starosti podporu učiacich sa a nesie zodpovednosť za to, aby sa dosiahli v edukačnom procese štandardy a e-skupina fungovala správnym spôsobom. Predtým ako dostane už spomínanú úlohu, mal by nadobudnúť kompetencie pre prácu so študentmi a schopnosť vytvárať a pripravovať materiály v e-learningovom prostredí. Funkčnosť tejto metódy vzdelávania je podmienená úrovňou učiteľa realizovať výučbu prostredníctvom e-learningu. V dnešnej spoločnosti je e-learning realizovaný len ako podpora k tradičnému edukačnému procesu s cieľom zefektívniť ho. Táto metóda je založená na využití informačných a komunikačných technológií v procese výučby.

Základné kompetencie učiteľa, ktoré musí dodržať v e-learningovej metóde vzdelávania sa:

- príprava študijných materiálov
- efektívna organizácia štúdia
- schopnosť komunikácie medzi ním a edukantom
- dostatočná adaptabilita učiteľa na rolu tútora v edukačnom procese

¹⁰⁷ Černák, J., Kútna, A.: E-learning vo výučbe. In: Zborník z konferencie E-learn 2006. Žilina, 2006, s.37-39

Ďalšie vzdelávanie učiteľov by malo prebiehať za pomoci nosičov – CD-ROM, DVD-ROM, čiže off-line formou e-vzdelávania (CBT). Vzdelávací kurz sa realizuje pomocou už spomínaných nosičov. Nevýhodou ale je, že každé aktualizovanie poznatkov znamená finančné náklady na tvorbu nových nosičoch a časové oneskorenie, ktoré vzniká pri ich distribúcií.

Inou formou vzdelávania učiteľov je vzdelávanie prostredníctvom webu (WBT), čo je on-line forma vzdelávania. Vzdelávací kurz sa realizuje prostredníctvom internetu alebo prostredníctvom intranetu. Aktualizácia poznatkov je možná okamžite, bez finančných nákladov. Ďalšou výhodou je okamžitá interakcia medzi edukátorom a edukantom, ktorá je realizovaná buď synchronne – prostredníctvom chatu, alebo asynchrónne prostredníctvom e-mailu.

Ďalšou formou vzdelávania, ktorá je tiež zameraná na rozvoj kompetencií učiteľa, je vzdelávanie prostredníctvom systému riadenia LMS. Je to forma, kde daný softvér zohráva úlohu elektronického výučbového prostredia a vytvára predpoklad pre úspešnú realizáciu kurzu, jeho spravovanie a užívanie v elektronickom prostredí.¹⁰⁸

8.5.4 Kompetencie učiteľa v E-learningovom kurze

Úspešná realizácia e-learningového kurzu si vyžaduje aj potrebné kompetencie jednotlivých členov tohto tímu. Dôležitú úlohu tu zastáva učiteľ – tútor, realizátor e-learningového kurzu. Medzi kompetencie, ktoré podmieňujú kvalitu patria:

- identifikácia úrovne poznávacej aktivity študentov
- výber vhodných metód a postupu sprostredkovania poznatkov, ich aplikácia pri riešení problémov
- efektívne a účelné konzultácie (učiteľ by mal byť schopný poradiť a usmerniť študentov)
- vytváranie nedirektívneho (partnerského) vzťahu medzi pedagógom a študentom
- príprava materiálov, ktoré sa vyžadujú pri realizácii e-learningového kurzu (tvorba animácií)

¹⁰⁸ Burgerová, J.: Učiteľ, kompetencie a metodika e-learningu. In: Zborník z konferencie E-learn 2006. Žilina 2006, s.43-47

- učiteľ by mal mať tú schopnosť viesť študentov k tomu, aby spolu kooperovali pri zadávaní problému a naučiť ich spoločne medzi sebou komunikovať
- schopnosť učiteľa adekvátne reagovať na požiadavky študenta, vhodne ho hodnotiť, poskytnúť rady a pomoc v prípade nezvládnutia riešenia problému.¹⁰⁹

Učiteľova pomoc v on-line triede, ktorá sa zúčastňuje e-learningového kurzu, je rozdielna, ako pomoc triede s klasickou metódou vyučovania. Je to spôsobené nedostatočným fyzickým kontaktom medzi pedagógom a študentmi. Učiteľ môže pri postupe zadanej úlohy v e-learningovom kurze kontrolovať postupy študentov pri realizácii zadanej úlohy, poprípade koordinovať študentov v prípade, ak zistil nejaký nedostatok. Učiteľova neprítomnosť si vyžaduje tvorenie nových spôsobov, ktoré majú za cieľ vytvoriť dostatočnú motiváciu do učenia, vybudovať si kladný vzťah a vzájomnú autoritu medzi vyučujúcim a študentmi. Pretože učiteľ v tomto kurze nevystupuje fyzicky, ale je v úlohe on-line poradcu, núti to študentov venovať sa pochopeniu učiva dlhší čas, ako pri klasickej forme, kde na lepšie zvládnutie a pochopenie učiva často pomáhajú aj fyzické prejavy učiteľa, ako sú napríklad jeho mimika, intenzita hlasu (zvyšuje ho ak chce niečo zdôrazniť), alebo komplexná reč tela.¹¹⁰

8.5.5 Učiteľove roly v on-line vzdelávaní

Učiteľ, alebo tútor plní v on-line vzdelávaní rolu osoby, ktorá podporuje učiaceho sa a je garantom úspechu, aby e-learningový kurz prebiehal podľa štandardov. Stáva sa tzv. moderátorom diskusií, ktoré prebiehajú medzi študentmi. *Preto by mal plniť tieto roly:*

- 1. Organizačná rola:** Stanovenie harmonogramu diskusií. Pedagóg stanoví tému a pripraví na ňu diskusnú skupinu. Tému vyberie učiteľ väčšinou na základe veľkého počtu kladených otázok na danú tému v diskusných skupinách.
- 2. Sociálna rola:** Je to schopnosť učiteľa vytvoriť priaznivé prostredie pre diskutujúcich.

¹⁰⁹ Burgerová, J.: Učiteľ, kompetencie a metodika e-learningu. In: Zborník z konferencie E-learn 2006. Žilina 2006, s.43-47

¹¹⁰ Juszczak, S.: Dištančné vzdelávanie. vydané v Bratislave, 2003, s.26

Učiteľ musí v dostatočnom predstihu dať diskutujúcim zadanie témy diskusie, musí vedieť správne konštruovať obsah didaktického materiálu a pomôcť študentovi pochopiť tento materiál. Mal by byť viac aktívny, ako pri klasickej metóde vzdelávania a v častej on-line prítomnosti navodiť záujem u učiacich sa.

3. Intelektuálna rola: Učiteľ by mal, ako tútor e-learningového kurzu intelektuálne modelovať učiacich sa. Zvládnutie tejto roly si vyžaduje od učiteľa veľa vedomostí, schopností a zručností. Učiteľ by mal vedieť odpovedať na otázky študentov po zaslaní úvodného materiálu, popritom získať informácie o ich záujmoch. Cieľom jeho práce je využiť informácie o študentoch vo výskume, ktoré sa môžu stať ohniskom záujmu u ostatných učiacich sa členoch skupiny.¹¹¹

V tomto type vzdelávania je úloha učiteľa, podobne ako pri klasickej forme vzdelávania, veľmi dôležitá. Úlohou dnešných moderných učiteľov je vytvoriť takú školu, ktorá odstráni nerovnosť, sociálne rozdiely medzi študentmi a vytvorí zo školy jednoliaty celok, ktorý bude schopný svojím pôsobením na študentov vytvoriť z nich plnohodnotných ľudí, ktorí budú vedieť získavať informácie o bežných zmenách a vedieť samostatne reagovať na vznik nových potrieb v súkromnom, ale aj v bežnom živote.

E-learning posúva školstvo na vyššie priečky, otvára nové možnosti učiteľom aj študentom a stáva sa novou, modernou a plnohodnotnou súčasťou vzdelávania, dokáže učiteľa oslobodiť od každodenného opakovania výkladu, navyše často prostredníctvom obrázku, či animácie vysvetliť problém jednoduchšie a dostatočne názorne na to, aby si ho študent lepšie zapamätal. Môže to vzbudiť dojem, že úloha učiteľa tým zaniká. Opak je však pravdou. E-learning umožňuje učiteľovi stať sa lektorom, ktorý svoju pozornosť venuje len problematickým oblastiam, zdokonaľovaniu svojich kurzov, vytváraniu nových komunikácií so študentom a iným činnostiam, na ktoré mu doteraz nezostával dostatok času. Práve komunikácia so študentom je veľmi dôležitou súčasťou vzdelávania prostredníctvom elektronických médií.

¹¹¹ Juszczak, S.: Dištančné vzdelávanie. vydané v Bratislave, 2003,s.26

Pravdepodobne e-learning nikdy úplne nenahradí klasické formy vzdelávania, predovšetkým v určitých špecifických oblastiach, kde je nevyhnutne potrebný osobný kontakt študenta a pedagóga. Ide však o veľmi progresívny doplnok možností vzdelávania, ktorý vďaka informačným technológiám určitým spôsobom vzdelávanie zrýchľuje, zlepšuje a predovšetkým znižuje náklady naň.

8.5.6 Elektronické študijné materiály a ich hodnotenie

Klasické učebnice sú jednou z najdôležitejších didaktických prostriedkov vo vyučovacom procese. S nástupom informačných a komunikačných technológií vystupujú do popredia aj ich niektoré nedostatky, ako napr. dvojrozmernosť, nemennosť a nemožnosť spätnej väzby. Elektronické učebnice majú svoje nepopierateľné prednosti, ako sú napr. ekonomická nenáročnosť, dostupnosť a nenáročnosť na zvládnutie. Najmä však vo vyučovaní cudzích jazykov klasické učebnice už nestačia. Spolu s ňou sa pri výučbe používajú aj rôzne druhy CD nosičov, audio, alebo video nahrávky, rôzne interaktívne elektronické materiály a internet. Práve preto je dôležité prepojenie výučby klasickou knihou a elektronickým spracovaním textu.

Tvorba elektronických študijných materiálov je doteraz v rovine amatérskych aplikácií. Pre ďalší úspech rozširovania a používania týchto druhov materiálov je potrebné ich profesionálne spracovanie. Keďže sú tieto študijné materiály vyvíjané prevažne z vlastných metodík, sú málokedy posudzované a hodnotené.

Poznáme tri oblasti hodnotenia.: *oblasť edukačnú, oblasť používateľskú,*
oblasť technickú

Každá z týchto oblastí je pre elektronickú formu vzdelávania dôležitá. Pre výsledok vzdelávania je najdôležitejšou oblasťou oblasť používateľská, kde používatelia - študenti reagujú a hodnotia vytvorený študijný materiál. Rešpektovanie poznámok študentov o nedostatkoch umožňuje postupné zlepšovanie vzdelávacieho procesu na základe požiadaviek modernej doby.

9. EMPIRICKÁ ČASŤ

9.1 Úvod do empirickej časti

Súčasnosť je neodmysliteľne spätá s každodenným využívaním počítačov a pripojením sa na Internet. Nové informačné a komunikačné technológie (IKT) zásadným spôsobom ovplyvňujú životný štýl staršej generácie, ktorá sa prispôbuje novodobým podmienkam. IKT však zásadne menia životný štýl aj dnešnej mladšej generácie. Preto je nutné, aby sa IKT využívali aj na školách, kde môže ich vhodné využívanie prispieť významnou mierou k skvalitneniu procesu učenia a poskytnúť pedagógom možnosti pre uľahčenie a zefektívnenie svojich vzdelávacích činností. Moderná veda dnes využíva modernú didaktickú techniku vo vyučovacom procese, ktorá je odrazom technického rozvoja spoločnosti. Svojou informačnou, vizuálno-akustickou a dynamickou dokonalosťou je didaktická technika schopná odovzdávať informácie najrôznejšieho druhu. Videotechnika, multimedialne tituly a v konečnom dôsledku aj Internet, webové stránky umožňujú zvýšiť názornosť a efektívnosť vyučovania.

Výučba a názory na výučbu prostredníctvom e-learningovej metódy vzdelávania, boli v prieskume koncipované tak, aby sa zohľadňovala autonómia jednotlivca. V dnešnej dobe sa táto metóda vzdelávania dostáva do popredia, preferuje sa. Mnohí iniciátori kladú dôraz na neodkladné zapojenie IKT do systému výučby, ktoré je priamym spojením s neskorším možným vzdelávaním sa prostredníctvom e-learningovej metódy. Naším cieľom nie je predstaviť e-learning ako prostriedok, ktorý automaticky zefektívni a nahradí klasickú formu výučby, ale dokázať, že spojením oboch metód vzdelávania dochádza k efektívnejšej výučbe, k vyššej motivácii. V neposlednom rade schopnosť pracovať a vzdelávať sa prostredníctvom počítačov a Internetu v dnešnej dobe prispieva k lepšiemu uplatneniu sa študentov v bežnej realite.

Pre náš prieskum sme si vybrali predmet fyzika, ktorú je možné veľmi ťažko vysvetliť bez demonštrácie experimentom. Vo fyzikálnom laboratóriu sa v priebehu vyučovacieho procesu demonštrujú spravidla len tie najjednoduchšie pokusy aj z bezpečnostného hľadiska. Tie zložitejšie a časovo náročné demonštrácie javov ostávajú pre žiakov často nepoznané. Moderná technika často slúži, ako náhrada reálneho uskutočnenia fyzikálneho experimentu pre pedagógov a žiakov.

Naším hlavným cieľom bolo preskúmať u žiakov ich názor na využívanie IKT v škole. **Ďalším cieľom** bolo poukázať na efektívnosť fyzikálneho vzdelávania prostredníctvom uplatnenia informačno-komunikačných technológií (IKT).

Snažili sme sa prostredníctvom prieskumu overiť tvrdenie, že uplatnením postupov z IKT je možné žiakov viesť ku kvalitnejšiemu pochopeniu preberaného učiva, ako tradičným vyučovacím spôsobom. Prieskum sme realizovali na gymnáziu, Exnárova ul. 10, v Košiciach, pričom nás zaujímal názor žiakov s alternatívnou výučbou, a teda rozšírenou o postupy z IKT a žiakov s tradičnou výučbou. V samotnom prieskume sme sa sústredili na vypracovanie a vyhodnotenie dotazníka, prostredníctvom kvantitatívnej dotazníkovej metódy. Dotazníkovú metódu sme aplikovali na žiakoch gymnázia na Exnárovej ul. 10 v Košiciach. V závere pedagógom ponúkame postrehy z uskutočneného prieskumu. **Výsledky prieskumu sme využili pre napísanie rigorózneho práce.**

Štúdium a činnosť na Gymnáziu

Gymnázium, kde sme prieskum zrealizovali poskytuje vyššie úplné stredné všeobecné vzdelanie, ktoré získa žiak absolvovaním programu posledného ročníka štvorročného vzdelávania a ukončením predpísanou štandardnou maturitnou skúškou. Táto škola má v súčasnosti 15 tried, 440 študentov. V každom ročníku sú dve triedy klasické, jedna trieda s rozšíreným vyučovaním jazykov a jedna trieda pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. V nadväznosti na štátny vzdelávací program, škola má vypracovaný svoj školský vzdelávací program.

V rámci školského vzdelávacieho programu si študenti k povinným predmetom postupne vyberajú v I. a II. ročníku 4 voliteľné hodiny, v III. ročníku 7, a vo IV. ročníku 15 voliteľných hodín. Každý žiak povinne študuje dva cudzie jazyky z ponuky: anglický, nemecký, francúzsky jazyk. V ponuke sú voliteľné hodiny na rozšírenie obsahu povinných predmetov, ako aj nové predmety: semináre a cvičenia z prírodovedných, spoločenskovedných predmetov, konverzácia v cudzích jazykoch, masmediálna výchova, geografia cestovného ruchu, umenie a kultúra, programovanie.

Pre výučbu prírodovedných predmetov slúžia odborné učebne (laboratóriá) pre fyziku, chémiu a biológiu, ako aj dve učebne pre informatiku. Činnosť výchovno-vzdelávacej práce sa odvíja aj v zapájaní sa študentov do predmetových olympiád, stredoškolskej odbornej činnosti a rôznych projektov. Okrem úspechov v krajských kolách sa študenti úspešne prezentujú aj na celoštátnych a medzinárodných súťažiach. Škola je zapojená do programu Európskeho spoločenstva Comenius. Na škole sa rozvíja aj bohatá športová činnosť. Organizujú sa rôzne športové súťaže /florbal, volejbal, futbal a iné/. Výcvikové kurzy, /lyžiarsky, plavecký/, exkurzie /etnografické, literárne, dejepisné, geografické/, ktoré pomáhajú študentom získať informácie a oboznamujú ich so životom vo vonkajšom prostredí. Hlavným zámerom školy je predovšetkým splniť jej hlavné poslanie – príprava na vysokoškolské štúdium. Mnohí študenti sú prijatí na viac vysokých škôl. O kvalitnej výchovno-vzdelávacej práci zboru svedčí aj fakt, že na prijímacích skúškach na vysoké školy je veľké percento úspešnosti /84%/.

Po zaradení školy do projektu Infovek sa rozšírilo a skvalitnilo materiálne vybavenie školských učební. Taktiež získali non - stop pripojenie na Internet. Každý študent má tak možnosť naučiť sa pracovať s Internetom, nielen na hodinách informatiky, ale využívať ich pri výučbe a tiež mimo vyučovania.

Školskou sieťou sú prepojené všetky dôležité učebne (dve učebne informatiky, multimediálna učebňa, zborovňa, sekretariát a kancelária riaditeľa i zástupcu, jednotlivé kabinety). Škola je zapojená do projektov súvisiacich so vzdelávaním v oblasti IKT a ich zavádzaním do vyučovacieho procesu.

Internetizácia, tak umožňuje využívať hypermediálne systémy v edukácii a vytvára priestor pre objavovanie a aplikáciu nových metód a foriem priamej vyučovacej aj mimovyučovacej edukácie. Úlohou školy je pripraviť žiakov, nielen pre súčasnosť, ale aj pre budúcnosť, pretože žiaci, ktorí dnes sedia v školských laviciach dosiahnu svoj najproduktívnejší vek o 20 - 30 rokov. Prognózy sú, ako je známe protirečivé, ale v jednom sa zhodujú: výpočtová technika zaujme rozhodujúce miesto v živote spoločnosti. Počítače budú za krátky čas ovplyvňovať náš každodenný život. Život mnohých ľudí už IKT ovplyvňujú aj v súčasnosti.

9.2 Teoretické východiská

Pedagógovi slúži počítač, ako pracovný nástroj, no najmä pri príprave a plánovaní pedagogického procesu. Ďalej sa uplatňuje pri riadení a hodnotení výučby. Pre vedenie pedagogickej administratívy na počítači slúži, napr. program Agenda školy, Doklady. Vo vyučovacom procese je možné počítače využívať prakticky v každej fáze vyučovacej hodiny (pri motivácii, sprístupňovaní nového učiva, precvičovaní, upevňovaní a preverovaní vedomostí). Mnohokrát sa v súvislosti s využívaním počítačov stretávame s pojmom multimediálne pôsobenie. Ide o pôsobenie prostredníctvom niekoľkých spôsobov prezentácie informácií súčasne. Jedná sa hlavne o spojenie textu, grafických znázornení, zvuku a živého obrazu do jedného celku. Je nutné si uvedomiť, že všetky učebné pomôcky realizované prostredníctvom počítača (prezentácie, programy, atď.) sú len pomôckami, neslúžia, ako cieľ výučby. To znamená, že k dosiahnutiu cieľa len napomáhajú.

Pre súčasnú fyziku a techniku je charakteristické rýchlo narastajúce množstvo poznatkov. Pri prezentácii poznatkov modernej fyziky sú kladené vysoké nároky na schopnosti žiakov nielen akceptovať, ale aj pochopiť učivo. Potreba používania názorných prostriedkov vo vyučovacom procese vyplýva predovšetkým z podstaty procesu učenia sa, ktorý sa začína individuálnym poznávacím procesom žiaka.

Fyzika a fyzikálne poznávanie sa zameriava na študovanie a vysvetľovanie javov okolo nás. Ako predmet výučby patrí medzi nie veľmi obľúbené najmä pre svoju náročnosť. Problémy so získavaním vedomostí a nových poznatkov v tomto predmete u študentov súvisia jednak s matematickým aparátom, ktorý fyzika používa, a taktiež s abstraktným myslením v myšlienkových experimentoch, ktoré kvôli, či už časovej, alebo materiálnej nedostupnosti fyzika využíva na modelovanie reálnych javov. Práve v tomto smere nám môže pomôcť výpočtová technika, ktorá umožňuje simulovať deje prebiehajúce v prírode, vytvárať modely týchto dejov, zmenou parametrov ovplyvňovať priebeh dejov a v konečnom dôsledku matematicky opísať daný fyzikálny jav. Počítač zohráva dôležitú úlohu aj pri vytváraní matematických modelov fyzikálnych javov.

Budovanie a skúmanie matematických modelov je jednou zo základných úloh súčasnej vedy, pričom tieto modely zohrávajú vo výskume významnú úlohu. Fyzika je na stredných odborných školách všeobecnovzdelávacím predmetom. Okrem všeobecnovzdelávacej funkcie plní aj prípravnú funkciu vzhľadom na odbornú zložku vzdelania. Cieľom vyučovania fyziky na SŠ, Gymnáziách, alebo SOŠ je poskytnúť žiakom vedomosti a zručnosti, ktoré im umožnia správne chápať a vysvetľovať javy, deje a zákonitosti reálneho sveta a sú podstatné pre utváranie fyzikálneho obrazu sveta. Žiaci sú vedení k správne pochopeniu fyzikálnych pojmov, zákonov, princípov, teórií, ktoré tvoria základ fyzikálneho poznania. Aplikácia fyzikálnych poznatkov sa realizuje formou riešenia úloh, poukázaním na využitie fyziky vo vede, technike a v občianskom živote. Z hľadiska funkcie fyziky, ako prípravného predmetu sa akceptujú aplikácie fyziky v odbornej zložke vzdelania a v praxi odboru. Vyučovanie poskytuje i súbor praktických zručností pre jednoduché fyzikálne merania a pre ich spracovanie a zhodnotenie.

9.2.1 Využitie Internetu a multimédií vo fyzike

Internet napomáha k získavaniu informácií, ktorými sa dá vhodne doplniť v škole preberané učivo. Pedagóg môže Internet použiť už v prvotnej fáze prípravy na vyučovaciu hodinu. Pri voľbe stratégie vyučovania sa môže inšpirovať, resp. prebrať nápady a skúsenosti od iných pedagógov pri výučbe danej témy. Prípadne môže diskutovať o problémoch prostredníctvom, elektronickej konferencie, alebo v diskusnom klube. Ak sa rozhodne pedagóg uskutočniť na hodinách pokus, môže využiť ponuku viacerých stránok poskytujúcich návody na uskutočňovanie pokusov. Vybrať si môže na základe použitých pomôcok, potrebného času a podobne.

Taktiež aj žiaci si tu nájdú doplňujúce informácie k preberanému učivu. Odpoveď na svoje zvedavé otázky a problémy z fyziky, na ktoré nevedia sami odpovedať, sa môžu pokúsiť získať na rôznych stránkach. Na Internete žiaci získajú aj návody na domáce experimenty s jednoduchými pomôckami, tak potrebné na rozvíjanie zručnosti a skúseností.

Využitie Internetu priamo na vyučovacej hodine je hádam najviac závislé na vybavení školy počítačmi a spôsobom pripojenia školy na Internet. Vhodne vybrané, resp. učiteľom zhotovené www stránky môžu pri samotnej výučbe slúžiť ako hypertextová interaktívna učebnica. Jej výhoda je v tom, že umožňuje rýchlu a jednoduchú aktualizáciu. Internet prináša takmer nekonečný zdroj informácií a široké spektrum nástrojov na ich prezentovanie, výmenu a získavanie.

Úlohou pedagógov je pripraviť budúcu generáciu na život v informačnej spoločnosti, na adekvátne využívanie tradičných aj najmodernejších informačných technológií a nezabudnúť pritom na etické, právne, psychologické, sociálne, hygienické aspekty. Na dosiahnutie lepšej názornosti, spetrenia výučby, zvýšenia záujmu a motivácie študentov o predmet fyzika je určite výborným prostriedkom využívanie multimédií a Internetu.

Multimédia, ako významný nástroj vzdelávania, umožňujú prijímať informácie všetkými zmyslami, a tým výrazne napomáhajú hlbšiemu pochopeniu, analýze, triedeniu a neskôr k interpretácii danej problematiky. Prínos týchto moderných výukových pomôcok, ale netkvie len v obrazovej a zvukovej názornosti, ktorú je možné doplniť bežným teoretickým výkladom. Znamená okamžité zlepšenie komunikácie i aktívnej role žiaka oproti bežnej výučbe. Zároveň sa zvyšuje i rola vyučujúceho a žiaci oceňujú, keď s nimi niekto komunikuje prostriedkami, ktoré im sú blízke.

Výhodou zapojení multimédií do vzdelávacieho procesu je možnosť rešpektovať individuálne schopnosti žiaka, a to jednak i z hľadiska rýchlosti, či formy. Ak sa moderné informačné technológie, respektíve multimediálne výukové pomôcky, stanú súčasťou vzdelávacieho procesu, spestria a doplnia výučbu aj klasických predmetov, ako je matematika, prírodopis, chémia, biológia, či jazyky. Zaradenie multimediálnych pomôcok do výučby dáva rovnako priestor pre maximálny rozvoj všetkých tém a zvládnutie predmetov aj odborného charakteru.

Programy multimediálneho charakteru sú pre žiakov veľmi pútavým trendom. Ich prednosťou je najmä kvalitné stvárnenie učiva formou hypertextu doplneného nielen o statické obrázky a fotografie, ale predovšetkým o názorné animácie, videozáznamy a zvukové ukážky. *K výučbe je možné využívať tieto multimédia:*

1. Encyklopédia vesmíru

Encyklopédia vesmíru 3.0 vychádza už v tretej verzii, ale až od tejto verzie si ju môžete stiahnuť z Internetu a to úplne *zadarmo*. Ide o freeware a tak túto multimediálnu encyklopédiu môžete používať na nekomerčné účely bezplatne. **Encyklopédia obsahuje:** 100 textov, 150 obrázkov a 10 testov.

2. I love Science

CD ROM je určené pre deti od 7 do 11 rokov. Je určené k tomu, aby si osvojili základy vedných odborov z fyziky, z chémie a biológie, aby si svoje vedomosti mohli vyskúšať na viac než stovke unikátnych vedeckých experimentov pripravených špeciálne pre toto CD. Jediným kliknutím si môžu vybrať vedný odbor, ktorý ich zaujíma.

U každého z vyššie menovaných vedných odborov, na deti, študujúcich čaká 36 experimentov, ktoré im ukážu, aká je fyzika, chémia, alebo biológia veda, a čo vyžaduje. Získajú možnosť spoznať bežné udalosti nášho života. Môžu si vybrať z množstva experimentov, ktoré si môžu vyskúšať doma, alebo v škole.

3. *Veľká školská Encyklopédia (3x DVD-ROM)*

Cesta za vedomosťami, poznaním, zábavou a dobrodružstvom pre každé dieťa od 9 rokov, ako aj pre dospelých! Encyklopédia vychádza z veľmi úspešných a kvalitných titulov edície Škola hrou.

Produkt LANGMaster, Veľká školská encyklopédia na 3xDVD získal dve významné ocenenia na medzinárodnej súťaži Comenius 2007, ktorá sa konala v Berlíne. V celkovom hodnotení získala EduMedia medailu a v kategórii „Všeobecné vzdelanie“ získala EduMedia pečať. Hlavné témy: Matematika, Prírodoveda, Biológia, Fyzika, Chémia, Zemepis, Dejepis. Obsahom produktu sú všetky tituly lokalizované do slovenského jazyka, ako aj tituly v českom jazyku.

4. *Jak věci pracují 2.0*

Tu je možné skúmať 150 strojov, ich základy a princípy z vedných odborov. V trojrozmernom sklade nájdete množstvo vynálezov, ktoré sa stali súčasťou našej existencie. Zo skladov stačí otvoriť dvere do ostatných častí programu. Jediným kliknutím je možné sa pripojiť na Internetovú stránku, ktorá vám prinesie ďalšie odborné i zábavné poznatky, zo sveta koliesok a matičiek okolo nás. Obsahuje 1 000 ilustrácií, 300 animácií, 70 000 slov, 1 500 obrazoviek, pripojenie na zábavnú Internetovú stránku.

5. *Zebra - Fyzika pre školy*

Slúži k spestreniu štúdia predmetu fyziky, kde je možné oboznamovať sa s jednotlivými pojmami prostredníctvom vlastného krokovania. Je vhodný pre začínajúcich užívateľov, žiakov základných a stredných škôl, z dôvodu slušnej odbornej, ale aj grafickej úrovne. Pedagógovia ho vedia využiť na hodinách výučby, ako alternatívny zdroj základných informácií.

6. *SuperTutor Physics*

Je to CD, ktoré určite uspokojí, ale aj prekvapí začínajúcich užívateľov. Úrovnou spracovania je vhodné pre žiakov druhého stupňa ZŠ a žiakov prvého ročníka SŠ. Pedagóg sa týmto CD môže nechať inšpirovať a poznatky využívať vo svojej práci. Toto CD obsahuje niekoľko v našich podmienkach netradičných postupov vysvetľovania fyzikálnych javov.

7. *Digitálna učebnica fyziky (od autora J. Beňuška)*

Disk reálne obsahuje: 180 prezentácií, v ktorých je spracované učivo fyziky na úrovni gymnaziálneho obsahu, ktoré môžu využívať aj iné základné a stredné školy, ďalej obsahuje 27 návodov na praktické cvičenie spoločne s tabuľkovou časťou, zbierku úloh so 150 zadaniami, 200 problémových úloh a 300 návodov na jednoduché experimenty. Užívatelia *Digitálnej učebnice fyziky* majú možnosť sa bližšie zoznámiť s týmto kompaktným diskom a pokúsiť sa vytvoriť výukovú prezentáciu pre *vlastnú* vyučovaciu hodinu.

9.3 Prieskumná časť

9.3.1 Ciele prieskumu

Teoretické východiská, ktoré sme už vyššie spomenuli, sme sa pokúšali uplatniť v prieskume. Cieľom prieskumu bolo:

- **hlavným cieľom:** bolo zistiť nakoľko sa využívajú informačno-komunikačné technológie zo strany žiakov gymnázia na Exnárovej ul. v Košiciach a tiež sledovanie pedagóga, ako vytvoriť výučbový počítačový program, ktorý by na hodine fyziky napomohol žiakom získavať informácie novým, dynamickejším spôsobom.
- zistiť pomocou dotazníkovej metódy, ako študenti gymnázia na Exnárovej ulici v Košiciach vnímajú vzdelávanie sa prostredníctvom metódy e-learning,

9.3.2 Proces prieskumu

- zmapovať názory žiakov prostredníctvom dotazníkovej metódy,
- vytvoriť podmienky a nájsť dve vhodné triedy, ktoré by sme mohli osloviť pri našej dotazníkovej metóde,
- v súlade s našimi zisteniami zhodnotiť prieskum, vytvoriť záver a vysloviť odporúčania pre prax.

Úlohy prieskumu

U-1 Urobiť výber žiakov a zaradiť ich do prieskumného sledovania.

U-2 Vypracovať dotazník a zrealizovať prieskum u študentov Gymnázia na Exnárovej ulici v Košiciach

Východisková hypotéza: Predpokladáme, že vybrané IKT budú svojím vplyvom pôsobiť jednak na zvyšovanie efektivity vzdelávacieho procesu s ohľadom na formu výučby, a v neposlednom rade sa budú podieľať na vyššej miere ich využívania zo strany vzdelávateľov a zvyšovania ich informačnej gramotnosti aj vďaka sebazvdelávaniu.

Hypotézy:

- Predpokladáme, že v súčasnosti má každý zo študentov prístup k Internetu a tým aj viac informácií ku štúdiu
- Predpokladáme, že vzdelávanie prostredníctvom počítača, je zaujímavejšie, zrozumiteľnejšie, ako vzdelávanie na tradičných hodinách
- Predpokladáme, že využitie počítača aj v iných predmetoch, ako len pri (predmete fyziky), by bolo zaujímavejšie, obohacujúcejšie
- Predpokladáme, že využívanie počítača a znalosť práce a používanie Internetu zo strany študentov má vplyv aj na pochopenie učiva podaného zo strany vzdelávateľa

9.3.3 Metódy a metodika prieskumu

Výber prieskumného súboru

Do prieskumu boli zaradení žiaci Gymnázia na Exnárovej ulici v Košiciach. Z celkového počtu 60 respondentov bolo: 33 respondentov z 3. ročníka triedy 3.D a 27 respondentov zo 4. ročníka, triedy 4. D. Prieskum sa realizoval v mesiaci február školskom roku 2009/2010. Prieskumu sa zúčastnila vzorka dvoch tried, pričom v jednej triede-4.D, prebiehala v prvom roku štúdia na gymnáziu ešte výučba tradičnou metódou vzdelávania a druhá trieda-3.D, využívala na hodine fyziky IKT už od začiatku svojho štúdia na Gymnáziu. Vyučovanie pomocou IKT prebiehalo prostredníctvom CD-ROM disku, v ktorom žiaci mali spracované učivo fyziky vo forme prezentácie v programe Microsoft PowerPoint. Tvorba vyučovacích hodín z fyziky v programe Microsoft PowerPoint je zaujímavá, pretože program umožňuje vytvárať efektívne a dynamické prezentácie. Tvorba vyučovacích hodín v tomto programe je pre používateľov nenáročná nielen na čas, ale aj na technické zručnosti. Využitie tohto programu vo vyučovaní si nevyžaduje príliš veľkú počítačovú gramotnosť u žiakov, preto obsluhovať a pracovať s touto prezentáciou je pre nich nenáročné.

Metódy získavania prieskumných údajov

Prieskumné informácie sme získali pomocou vlastného dotazníka. Pri získavaní prieskumných údajov sme použili aj metódu riadeného rozhovoru. Dotazník obsahuje 21 otázok zameraných na používanie počítačov, výučbových programov a prezentácií vo vyučovacom procese. Anonymný dotazník zahŕňa aj otázky, pri ktorých odpovede respondenti označili (zakrúžkovaním). Rozhovory sme viedli na hodine fyziky a Dotazník žiaci vyplňovali po vyučovaní v závere mesiaca február v školskom roku 2009/2010. Obidve spomínané vzorky prešli v rovnaký čas (jeden školský rok), tým istým prieskumom.

Dotazník sa skladá z dvoch častí. **Prvá časť** nám poskytuje údaje o respondentoch, pohlaví a študijnom ročníku (*otázka č. 1 a 2*). **Druhá časť** pozostáva z týchto devätnásť otázok:

Otázka č. 3 informuje o technických znalostiach respondentov.

Otázka č. 4 sa zameriava na vybavenie domácnosti počítačom.

Otázkou č. 5 skúmame zavedenie internetu v domácom prostredí.

Otázkou č. 6 skúmame, na čo žiaci využívajú Internet.

Otázka č. 7 nás informuje o tom, čo žiakov zaujíma na www stránkach.

Otázka č. 8 sa zaoberá prehliadačmi, ktoré žiaci najviac využívajú .

Otázka č. 9 sa pýta, či sa žiaci prostredníctvom IKT aj sebavzdelávajú.

Otázkou č. 10 zisťujeme, či prístup pedagóga pri e-learningovej metóde je iný, ako pri klasickej forme vzdelávania.

Otázkou č. 11 sme zisťovali, či si žiaci myslia, že vzdelávanie prostredníctvom IKT má väčšiu perspektívu, ako tradičné vzdelávanie .

V otázke č. 12 sme sa zaujímali, čo by žiaci zmenili na E-learningovej metóde.

Otázkou č. 13 zisťujeme, ako často sa žiaci prihlasujú na Internet.

Otázka č. 14 sa pýtame žiakov, či sú spokojní s výučbou fyziky za počítačom.

V otázke č. 15 sme zisťovali, či si myslia, že by sa vedeli vzdelávať len prostredníctvom počítača.

Otázka č. 16 sa pýta, či by žiaci uprednostnili výučbu s výkladom učiteľa bez počítača.

V otázke č. 17 zisťujeme, čo by žiakom pri výučbe len pri počítači chýbalo.

V otázke č. 18 sme sa zaujímali, či sú žiaci spokojní s testami na hodine fyziky.

V otázke č. 19 sme sa pýtali, ako žiaci hodnotia hodiny fyziky za počítačom.

V otázke č. 20 nás zaujímalo, či nové odprezentované učivo za pomoci počítača je zrozumiteľné.

Otázka č. 21 nás informuje, ktoré predmety by sa študenti ešte radi učili prostredníctvom počítača.

Metódy spracovania a vyhodnotenia prieskumných údajov

Po ukončení prieskumu a tiež s možnosťou zúčastnenia sa vyučovacích hodín, kde sa vzdelávalo aj za použitia prezentácií sme pristúpili ku spracovaniu a vyhodnoteniu získaných prieskumných údajov.

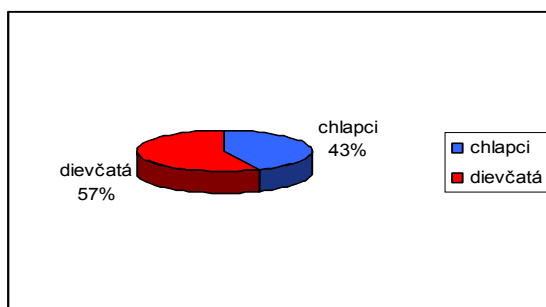
Na vyhodnotenie výsledkov dotazníka sme použili základné štatistické metódy:

- ❖ početnosť,
- ❖ percentá,
- ❖ grafické a tabuľkové znázornenia.

Získané údaje boli spracované do grafov, tabuliek a slovných hodnotení.

1. Zloženie respondentov podľa pohlavia.

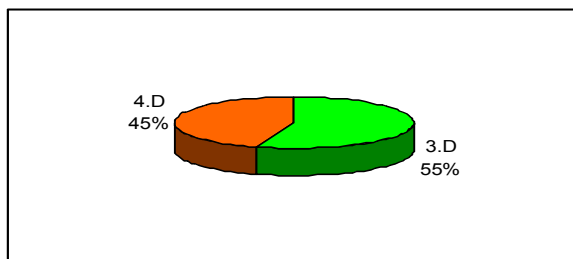
Graf. 1



Ako je z grafu vidieť, zastúpenie chlapcov, ktorí sa zúčastnili dotazníkovej metódy je 26, čo je (43%) a zastúpenie dievčat , ktoré sa zúčastnili dotazníkovej metódy je 34 dievčat , čo je (57%). Záujem o štúdium na Gymnáziu je len o málo väčší u dievčat, než u chlapcov.

2. Zloženie respondentov podľa študijného ročníka na Gymnáziu.

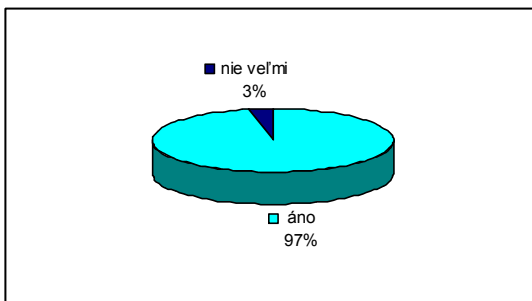
Graf. 2



Na prieskume sa zúčastnilo 60 žiakov z dvoch tried. V 3. ročníku triedy 3.D – študuje 33 žiakov, čo je (55%). V 4. ročníku triedy 4.D – študuje 27 žiakov, čo je (45%).

3. Vieš pracovať s počítačom?

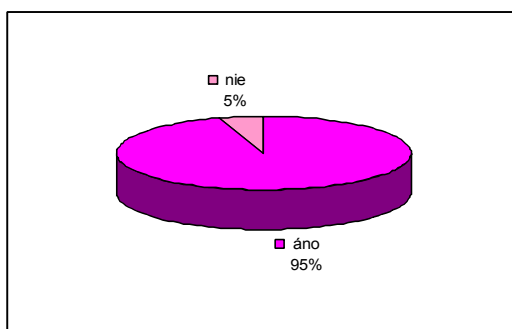
Graf. 3



Graf nás informuje o tom, že až 58 žiakov (97%) vie pracovať s počítačom. Iba 2 žiaci (3%) uviedli, že nie veľmi a že potrebujú viac času a aj vytvorené podmienky, na prácu s počítačom. Ani jeden žiak neuviedol, že absolútne nevie pracovať s počítačom. Výsledky hovoria v prospech žiakov a ich počítačovej gramotnosti.

4. Máš doma počítač?

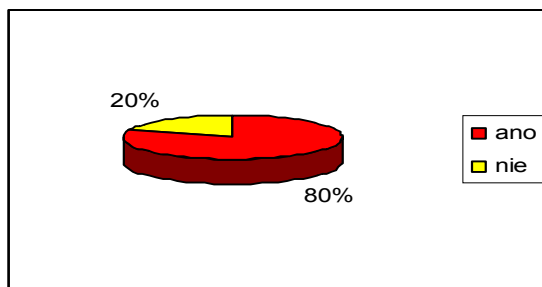
Graf. 4



Graf nám odpovedal na otázku, či žiaci majú doma k dispozícii počítač. Áno odpovedalo 57 žiakov (95%). Odpoveď Nie označili 3 žiaci (5%), ale vyjadrili sa, že môžu využívať počítač u spolužiakov, susedov, priateľov. Z grafu vyplýva, že takmer všetci majú k dispozícii počítač.

5. Máš doma Internet a možnosť využívať ho?

Graf. 5



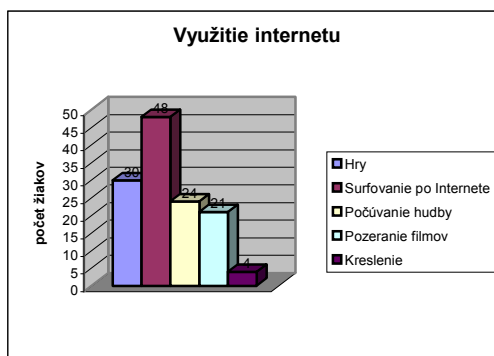
Aj napriek tomu, že v predchádzajúcej otázke odpovedalo na otázku vlastníctva počítača v domácnostiach kladne 57 žiakov (95%) a záporne 3 žiaci (5%). V tejto otázke sa kladne vyjadrilo (Áno) 48 žiakov (80%) a záporne (Nie) 12 žiakov (20%). Žiaci sa vyjadrili, že nie každému finančná situácia umožňuje pripojenie sa na Internet.

6. K čomu využívaš počítač?

Tab. 1

Hry	Surfovanie Po Internete	Počúvanie Hudby	Pozeranie Filmov	Kreslenie
30 žiakov	48 žiakov	24 žiakov	21 žiakov	4 žiaci
50%	80%	40%	35%	7%

Graf. 6



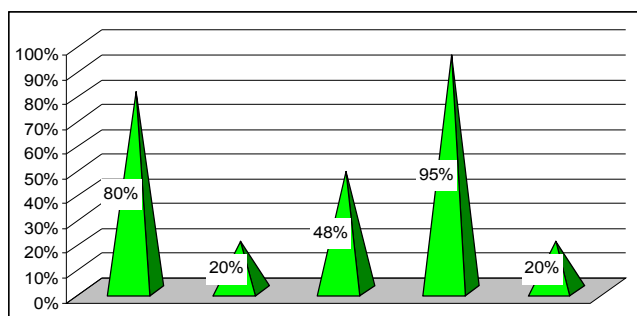
Z grafu a aj z tabuľky vyplýva, že žiaci v hojnej miere využívajú Internet na surfovanie až 48 žiakov (80%). Hráť sa venuje 30 žiakov (50%), Hudbu počúva rado pri práci, alebo pri surfovaní na internete 24 žiakov (40%). 4 žiaci označili, že využívajú počítač aj na kreslenie. A 21 (35%) žiakov si rado pozrie filmy cez počítač, ktoré ich zaujímajú. Dôležité je povedať, že žiaci vo väčšej miere využívajú počítač k hľadaniu informácií.

7. Aké informácie vyhľadávate na www stránkach?

Tab. 2

Informácie ku štúdiu	Denná tlač	Športové prenosy Športové správy	Zoznamka Facebook	Nákupy cez Internet
48 žiakov	12 žiakov	29 žiakov	57 žiakov	12 žiakov
80%	20%	48%	95%	20%

Graf. 7



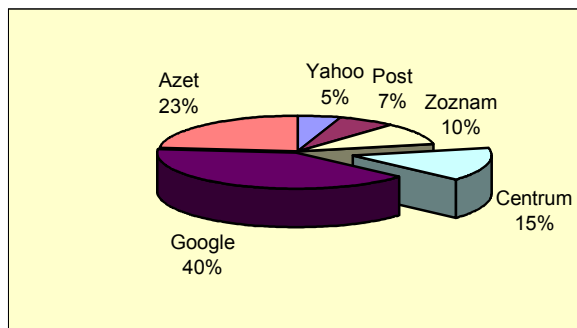
Podľa tabuľky a grafu na túto otázku odpovedalo 48 žiakov (80%), ktorí uviedli, že vyhľadávajú informácie ku štúdiu, 12 žiakov (20%) zaujíma denná tlač a 29 žiakov (48% študenti) sledujú športové prenosy, správy. 57 žiakov (95%) trávi čas s priateľmi na Zoznamke, Pokeci, alebo Facebook. 12 žiakov (20%) rado nakupuje cez Internet. Z grafu vyplýva, že žiaci sa radi vzdelávajú, ale aj relaxujú prostredníctvom www stránok.

8. Ktoré vyhľadávacie, komunikačné a obsahové služby Internetu najradšej využívate?

Tab. 3

Yahoo	Post	Zoznam	Centrum	Google	Azet
3 žiaci	4 žiaci	6 žiakov	9 žiakov	24 žiakov	14 žiakov
5%	7%	10%	15%	40%	23%

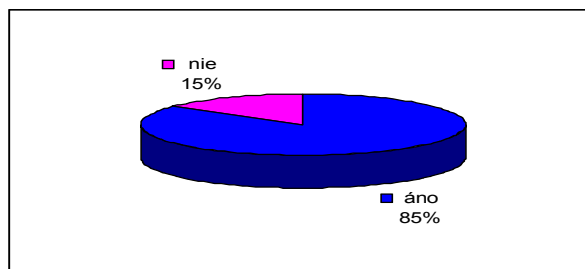
Graf 8



Graf a tabuľka nás informujú o tom, že 3 žiaci (5%) využívajú ku komunikácii a k informáciám prehliadač Yahoo, 4 žiaci (7%) využívajú Post, 6 žiakov (10%) využíva Zoznam, 9 žiakov (15%) využíva Centrum, 24 žiakov (40%) využíva Google, 14 žiakov (23%) Azet. Zaujal nás záujem žiakov o Internet a prácu s ním.

9. Využívate Internetové stránky k samovzdelávaniu / samoštúdiu ?

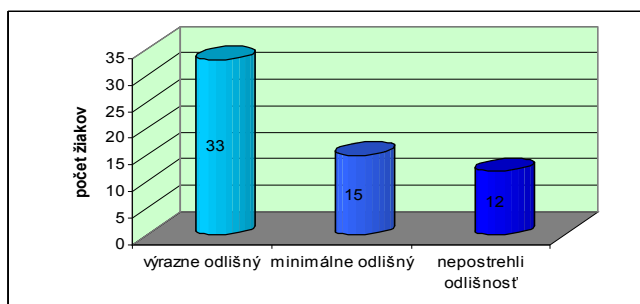
Graf. 9



Z grafu vyplýva, že o sebvzdelávanie veľký záujem, kladne odpovedalo 51 žiakov (85%). Záporne sa vyjadrilo 9 žiakov (15%), ktorí uviedli, že majú dosť učenia a informácií v škole. Internet využívajú pre oddych a relax.

10. Máte pocit, že prístup učiteľov je k vám pri využívaní E-learningovej metódy iný, ako pri klasickej forme vzdelávania?

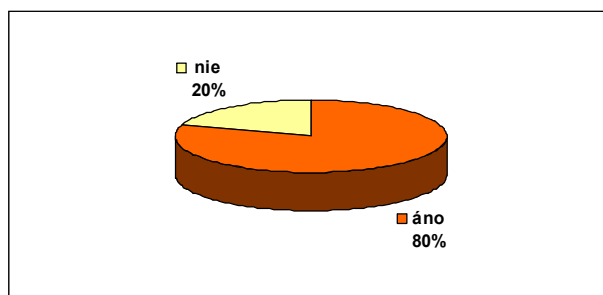
Graf. 10



Odpoveď na otázku prístupu nás prekvapila, že prístup je výrazne odlišný označilo 33 žiakov, čo predstavuje takmer jednu triedu (55%). Vyjadrili sa, že im chýba osobnejší kontakt s pedagógom, minimálne odlišný označilo 15 žiakov (25%) a 12 žiakov (20%) nepostrehlo odlišný prístup.

11. Myslíte si, že vzdelávanie prostredníctvom IKT má väčšiu perspektívu, ako klasická (tradičná) forma vzdelávania?

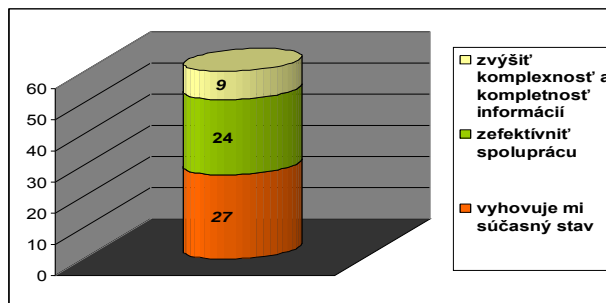
Graf. 11



Z grafu vyplýva, že až 48 žiakov (80%) si myslí, že vzdelávanie prostredníctvom IKT má perspektívu do budúcnosti. Skeptickejší názor zastáva 12 žiakov (20%), ktorí by radi zachovali klasickú formu vzdelávania.

12. Čo by ste zmenili na súčasnej E - learningovej metóde vzdelávania?

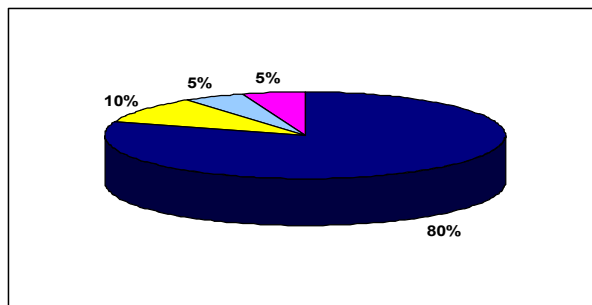
Graf.12



Ako je vidieť z grafu 27,(45%) respondentom vyhovuje súčasný stav vzdelávania prostredníctvom e-learningovej metódy a nezmenili by nič. 24 žiakov (40%) odporúča zefektívniť spoluprácu medzi učiteľmi a študentmi, pretože si myslia, že sú v nej nedostatky. 9 žiakov (15%) si myslí, že treba zlepšiť kompletnosť a komplexnosť informácií. Respondenti si myslia, že nie každý učiteľ dáva rovnaký význam tejto metóde, a preto sa stáva, že obsah informácií uverejnený na hodinách nie je dostatočný pre potrebu učiacich sa.

13. Ako často sa prihlasuješ na Internet?

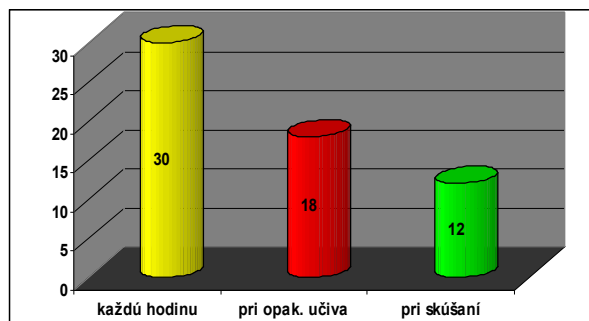
Graf. 13



Za súčasť svojho každodenného života považuje Internet až 48 žiakov (80%). Viackrát do týždňa sa prihlasuje 6 žiakov (10%). Raz do týždňa, alebo pár hodín označili 3 žiaci (5%), ktorí tam trávajú len najnutnejší čas k príprave do školy, ostatok času venujú rodine, športu, priateľom. 3 žiaci (5%) označili, že vôbec nechodia na Internet, pretože si ho nemôžu dovoliť z ekonomických dôvodov.

14. Si spokojný(á) s vyučovaním predmetu fyzika pri počítači?

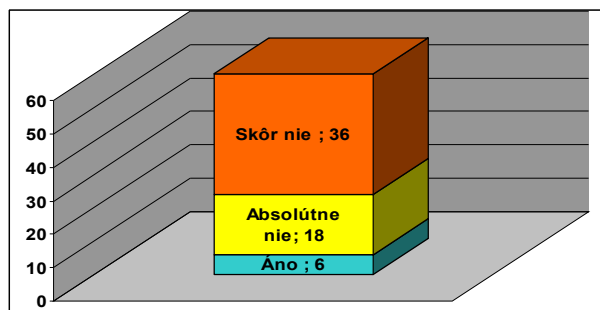
Graf. 14



Na túto otázku odpovedalo až 30 respondentov (50%), že predmet fyzika by chceli mať každú hodinu za počítačom. 18 žiakov (30%) odpovedalo, že chcú využívať počítač iba pri opakovaní učiva. A nakoniec 12 respondentov (20%), by uvítalo počítač na hodine fyziky iba pri skúšaní. Prieskum ukázal, že vyučovanie fyziky pomocou počítača žiakom vyhovuje, čo dokazuje aj uvedený graf.

15. Dokázal (a) by si sa naučiť fyziku len za pomoci počítača, bez prítomnosti učiteľa?

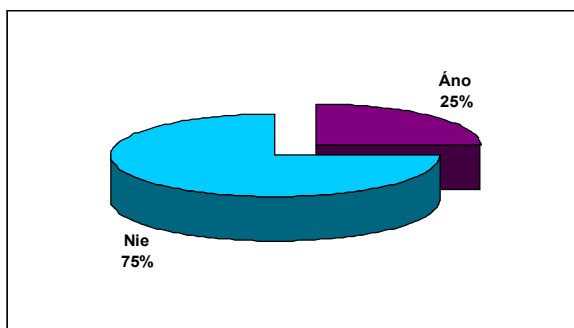
Graf 15



Učiť sa fyziku len s počítačom bez učiteľa by si trúfalo len 6 žiakov (10%) , 36 respondentov (60%), by nie veľmi vynechali osobnosť učiteľa a 18 žiakov t.j. (30%) odpovedalo jednoznačne nie.

16. Ak by si mal (a) možnosť výberu, uprednostnil (a), by si vyučovaciu hodinu len s výkladom učiteľa, bez počítača?

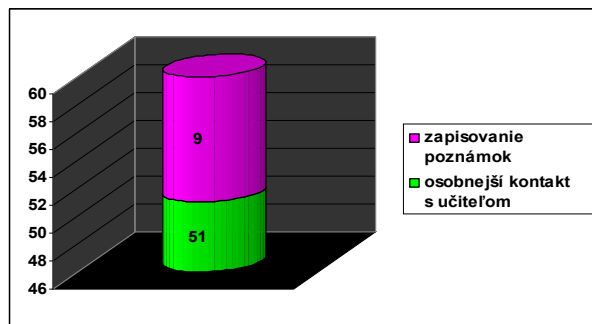
Graf.16



Učiť sa fyziku len s počítačom bez učiteľa by si vedelo predstaviť len 15 žiakov t.j.,(25%) respondentov, 45 žiakov t.j. (75 %) sa vyjadrilo, že by to nechcelo, pretože prítomnosť pedagóga by im chýbala najmä vo vyučovacom procese.

17.Čo by ti pri učení len za počítačom chýbalo?

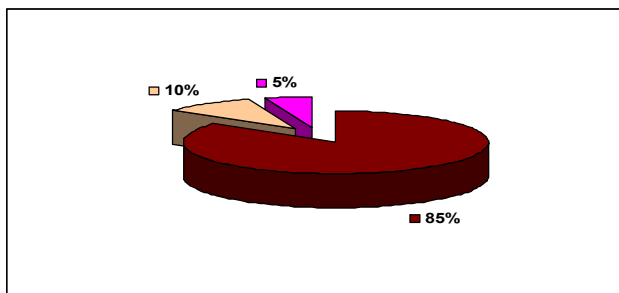
Graf. 17



Žiakom pri učení za počítačom najviac chýba osobnejší kontakt s učiteľom, čo označilo až 51 žiakov (85 %), 9 žiakom by zasa chýbalo zapisovanie poznámok na tabuľu (15 %).

18. Páčia sa ti testy na hodine fyziky ?

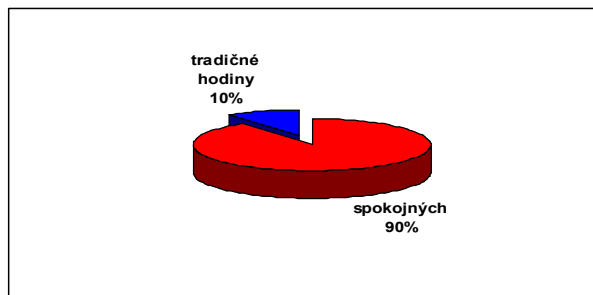
Graf. 18



Pozitívne je, že učivu spracovanému pomocou počítača rozumelo všetkých 51 žiakov (85%), o čom svedčí aj náš graf, respondenti sú nadšení inováciami vo výučbe aj hodnotení, 6 žiakom (10%) sa testy na preskúšanie páčia menej a nepáčia sa iba 3 žiakom (5%).

19. Ako hodnotíš hodiny fyziky pri počítači?

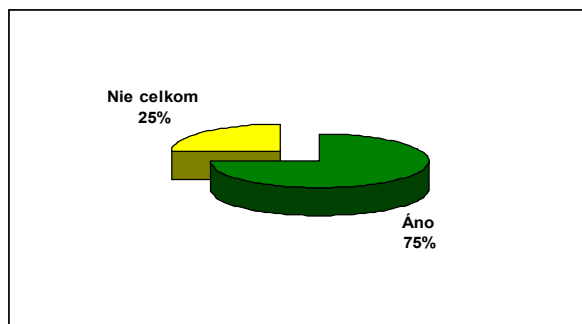
Graf. 19



Spokojnosť s hodinami fyziky vyjadrilo 54 žiakov (90%), pretože boli zábavné, výnimočné, hravé, pestré, ľahko sa žiakom pracovalo. Len 6 žiakov (10%) sa vyjadrilo, že sa im viac páčia klasické hodiny.

20. Je pre teba nové odprezentované učivo za pomoci počítača zrozumiteľné?

Graf.20



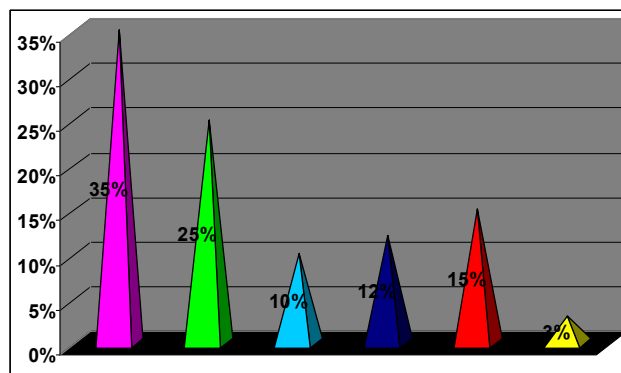
Učivu spracovanému na počítači porozumelo až 45 žiakov (75%), 15 žiakov (25%) sa vyjadrilo, že nie celkom porozumeli novému učivu a odpoveď „nie“ si nezvolil ani jeden respondent.

21. Ktoré predmety by si sa rád (a) učil(a) prostredníctvom počítača, okrem (fyziky a informatiky)?

Tab.4

Všetky predmety	Matematika	Biológia	Chémia	Geografia	Cudzie jazyky
21 žiakov	15 žiakov	6 žiakov	7 žiakov	9 žiakov	2 žiaci
35%	25%	10%	12%	15%	3%

Graf. 21



Počítač na všetkých predmetoch si vie predstaviť 21 žiakov (35%), matematiku vyučovať pomocou počítača by chcelo 15 žiakov (25%), zdieľajú názor, že bude jednoduchšie pochopenie matematiky. 6 žiakov (10%), by sa páčila biológia v novom šate. Vzdelávanie v chémii prostredníctvom počítača si vie predstaviť 7 žiakov (12%). O geografii prejavilo záujem učiť sa novým, kreatívnejším spôsobom 9 žiakov (15%), 2 žiaci (3%), by sa chceli vzdelávať v cudzích jazykoch za podpory počítačov.

9.3.4 Výsledky a závery prieskumu, odporúčania pre prax

Cieľom tohto prieskumu bolo zistiť, ako žiaci gymnázia na ul. Exnárovej č. 10, v Košiciach vnímajú vzdelávanie prostredníctvom metódy e-learning a tiež, ako vplýva využitie IKT vo vyučovaní na úroveň dosiahnutých vedomostí žiakov.

Prieskum, sme zrealizovali v mesiaci február 2010, v šk.roku 2009/2010 a zapojili sme do neho žiakov gymnázia. Prieskum nám ukázal, že väčšina žiakov je v komplexe spokojná s prebiehajúcou výučbou prostredníctvom tejto metódy. Podľa výsledkov nášho prieskumu najväčšiu výhodu vidia žiaci v ušetrenom čase, ktorý môžu efektívnejšie využiť. Jednou z kladných odoziev je aj rýchle sprostredkovanie informácií, rýchla spätná väzba medzi edukantom a edukátorom. Väčšina žiakov by si aj pri druhej voľbe vybrala vzdelávanie prostredníctvom Internetu pred klasickou formou vzdelávania.

Medzi nedostatky v tejto metóde je podľa žiakov nedostatočná komunikácia medzi vyučujúcim a študentom, nedostatočné rozvíjanie verbálnej komunikácie, ktorej úspešné rozvíjanie je dôležité pre každého pedagogického pracovníka.

Na vyučovaní sme mali možnosť vidieť, že výučba prostredníctvom IKT, prispieva k vyššej motivácii žiakov na hodinách fyziky, ľahšiemu zapamätaniu si učiva, žiaci sú aktívnejší na hodinách, čím dochádza k efektívnejšiemu procesu výučby. Využitie IKT vo vyučovaní je vhodné takmer vo všetkých predmetoch na Gymnáziu. Samozrejme, že nám nejde o to, aby vyučovanie prebiehalo len prostredníctvom počítačov a nahradilo tak učiteľa, pedagóga. Ale chceme poukázať na to, že počítač a Internet, multimédiá, môžu byť dobrým pomocníkom pri vyučovaní, spracovávaní učiva, a ich nevyužitie v edukačnom procese, napríklad aj formou rôznych prezentácií, by bolo na škodu vecí. Podľa nášho názoru je dôležité si uvedomiť to, že zavádzanie a využívanie IKT vo vzdelávaní napomáha k plnohodnotnejšiemu napĺňaniu vzdelávacích cieľov, nielen v danej škole, ale aj vo vzdelávaní samotnom.

Dovoľujeme si do budúcnosti odporučiť, aby sa nepristupovalo k moderným technológiám zo strany vzdelávateľov negatívne, ale aby vnímali tieto IKT, ako svojich pomocníkov a spestrili tak aj vzdelávací proces pre študentov. Zároveň apelujeme na vzdelávateľov, aby podporovali u študentov mieru využívania IKT a záujem o zvyšovanie informačnej gramotnosti. Dovoľujeme si však aj poznamenať, že práve možnosť neobmedzeného prístupu k informáciám je zásluhou IKT a to by malo byť v prvom rade zdrojom motivácie u účastníkov vzdelávania a aj u vzdelávateľov, ktorí vzdelávací proces pripravujú. Myslíme si, že moderné technológie sú a budú perspektívou do budúcnosti a stále nám budú mať, čo ponúknuť. Stanú sa neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania, či sebvzdelávania a že výučba prebiehajúca prostredníctvom metódy e-learning a využite IKT vo vyučovaní je prínosom pre súčasné školstvo.

Pre ich úspešné využitie je však potrebné produkovať počítačovo gramotnú učiteľskú obec, ktorá dokáže vychovať ľudí, ktorí sa budú vedieť uplatniť v pretechnizovanej spoločnosti a tým úspešne zvládnuť, zrealizovať a pretransformovať súčasný stav výučby na našich školách na stav, kde budú moderné technológie pre všetkých účastníkov edukačného procesu každodennou samozrejmosťou. Počítač a Internet sú moderné komunikačné médiá, ktoré ovplyvňujú dnešnú mládež, a preto sú výborným motivačným činiteľom pre žiakov. Je preto dobré ich využívať k dosiahnutiu cieľov vo vyučovaní fyziky, avšak uvedomele a premyslene.

Počítač nemôže nahradiť učiteľa, ktorý žiakov usmerňuje, upozorňuje na podstatu, systematizuje vedomosti žiakov, ponúka žiakom názory a odporúča metódy na samostatnú prácu, ale vyučovacia hodina s netradičnou formou práce je pre žiakov nesmierne pútavá a motivujúca.

Vybavenosť škôl výpočtovou technikou sa stále zlepšuje a preto musia byť, učitelia pripravení integrovať IKT do vyučovania. Využívanie IKT je síce pre žiakov aj učiteľov veľmi pútavé a užitočné, ale na druhej strane je časovo náročné na prípravu, a väčšinou aj na samotnú realizáciu. Pravdou je, že na rozvíjanie tvorivosti potrebujú žiaci dostatočný priestor, myslíme tým na časové podmienky, technické zabezpečenie, ale aj motivačný faktor. Pri učení fyziky, treba žiakom poskytnúť priestor na experimentovanie – technické zázemie, zmysluplný obsah, ale aj dostatočnú motiváciu. Podobne aj pre učiteľov je najlepšou školou na integrovanie IKT do vyučovania samotná práca s nimi a vlastné objavovanie rozsiahlych možností ich využitia.

Na záver by sme chceli upozorniť, že pri využívaní moderných prvkov IKT nesmieme podľahnúť prehnanej orientácii na techniku, ale vždy musí zostať cieľom učenie, a nielen používanie technológií. Fyzika je totiž veda, ktorú nemôžeme odlúčiť od života, od živého materiálu. Je to veda o prírode. O živote, v prvom rade skutočnom, nie virtuálnom. Ale taktiež si musíme uvedomiť, že IKT nám pri vyučovaní fyziky môžu vo veľkej miere pomôcť sprístupniť deje, ktoré kvôli ich veľkosti, alebo nedostupnosti v školských podmienkach nemôžeme inak sledovať. Náš prieskum poukázal na to, že má zmysel využívať IKT vo vyučovaní, pretože je pre žiakov motivujúce, a umožňuje nám dokonalejším spôsobom priblížiť sprístupňovanú problematiku a lepšie prepojiť školské prostredie so skutočnou realitou bežného, ale i vedeckého sveta. Zmeniť spôsob prístupu k informáciám nie je ľahké. Využívanie počítača a internetových možností vo vyučovaní je prínosom aj pre žiakov, ktorí v dnešnej informačnej dobe privítajú spustenie hodín fyziky a nie je nič príjemnejšie pre učiteľa, ako keď sa žiaci na jeho vyučovacie hodiny tešia.

Realizácia vzdelávania s podporou e-learningu si vyžaduje pozitívny postoj zo strany učiteľov riešiť špecifiká, ktoré táto metóda so sebou prináša, pretože keď sa na tento problém pozeráme v širších súvislostiach, je to problém viac pedagogický, ako technický.

Treba klásť dôraz na motiváciu učiteľa, ktorý popri svojich povinnostiach súvisiacich s výkonom svojej profesie musí pripraviť, spracovať, naštudovať a realizovať e-learningovú metódu výučby. E-learning prináša do škôl vyššiu efektívnosť, netradičnú formu vzdelávania, individuálny prístup ku študentom, menšie náklady na vzdelávanie a tiež možnosť celoživotného vzdelávania širokej verejnosti. Aj napriek odporcom netradičných foriem vzdelávania sme presvedčení, že e-learning prináša a prinesie pozitívne výsledky, ktoré ocenia nielen študenti, ale aj pedagógovia.

ZÁVER

Téme „Pragmatizmus, ako súčasť výchovy a vzdelávania“ sme sa rozhodli v našej rigoróznjej práci venovať, pretože sme chceli priblížiť filozofický smer pragmatizmus, ktorý do značnej miery ovplyvnil školský systém a zasiahol do systému vzdelávania. Pragmatizmus, ako pojem je odvodený z gréckeho slova *pragma*, čo znamená čin, z ktorého pochádzajú aj naše slová „prax a praktický“.

Pragmatizmus, ako filozofický smer vznikol v sedemdesiatych rokoch 19. stor., v USA. Do filozofie ho prvýkrát uviedol Ch. S. Peirce roku 1878, ktorý tvrdil, že význam vedeckých teórií neurčuje, do akej miery sa odrážajú javy vonkajšieho sveta, ale to do akej miery sú užitočné v praktickom živote človeka a pomáhajú mu dostať sa do výhodnejšej situácie vo vzťahu k prostrediu. Ďalej zdôrazňuje, že v skutočnosti naše presvedčenie vedie naše konanie, a ak chceme nájsť zmysel nejakej myšlienky treba len určiť, aké správanie bude mať za následok toto správanie a to bude pre nás predstavovať jej jediný význam. Aby sme teda v našich myšlienkach dosiahli o nejakom predmete dokonalú jasnosť, musíme len uvážiť, aké možné dôsledky, môže tento predmet obsahovať, aké pocity máme od neho očakávať a tiež, aké reakcie si musíme pripraviť. Pragmatizmus je filozofická tradícia založená tromi americkými filozofmi Ch. S. Peirceom, W. Jamesom, J. Deweyom. Pragmatizmus je podľa Jamesa predovšetkým metóda, alebo teória pravdy. Pragmatici pojem pravdy stotožňujú s úspechom. Tvrdia, že pravdivé je všetko to, čo je užitočné. Pragmatista sa odvracia od zastaralých návykov a odmieta abstrakciu, nedokonalosť, slovné riešenia, fixované princípy, predstierané absolútna a pôvody. Obracia sa ku konkrétnosti, prirodzenosti, k faktom, k činnosti a moci. Američania považovaní za „antifilozofický“ národ vytvorili vlastnú filozofiu, ktorú prijali a rozvinuli v pragmatizmus. Amerika so vznikom pragmatizmu filozoficky dospela. Ako hnutie je pragmatizmus otvorený a antidogmatický. Je hnutím orientovaným na problémy, ktoré chce eliminovať. V pragmatizme je pravdivé to, čomu veríme a tiež nemôžeme neveriť. Pragmatizmus tiež vyjadruje skepsu, voči tradičnej filozofii: načo nám je filozofia, akokoľvek prepracovaná, ak nám nepomáha žiť?

Má ambíciu nepestovať filozofiu len na katedrách a v posluchárňach univerzít, ale požaduje filozofiu, ktorá by bola dobrá pre všetkých, pre každodenný život, ktorá bude pomáhať ľuďom žiť a tvoriť život. O pragmatizme môžeme povedať, že je nepochybne filozofiou skúsenosti. „Mať skúsenosť – znamená žiť“ hovorieval Dewey a tiež, skúsenosť a život mu tak ako Jamesovi splývali do jedného nepretržitého prúdu. Odtiaľ je už len krôčik k tomu, aby sa pragmatizmus označoval aj za „filozofiu konania“. Na konci ľubovoľného myšlienkového aktu, pojmu, koncepcie je vždy praktický akt, čin, konanie. V centre Deweyho myslenia boli vzdelávanie a politika.

Dewey bol rekonštrukcionista a na základe rekonštrukcie filozofie a filozofie skúsenosti chcel rekonštruovať celú kultúru: politiku, náboženstvo, demokraciu, výchovu, školy, etiku, liberalizmus. Odmietal všetky dualizmy, ktoré nemajú zdroj v našej skúsenosti a plodia umelé problémy a zavádzajú nás. Úlohou budúcej filozofie nie sú podľa neho nové riešenia tradičných problémov, ale objasňovanie „ľudských ideí vo vzťahu k spoločenským a mravným zápasom doby“. Peirce je dnes najznámejší, ako priekopník v teórii znakov a svojimi logickými a sémantickými prácami.

Historicky je obdobie vzniku a rozvoja pragmatickej filozofie označované, ako „Zlatý vek“. Hlavnou hybnou silou boli priemysel, obchody a expanzia, vďaka ktorej Amerika zaujala dominantné postavenie. Populácia v USA sa koncom 19. stor. takmer stonásobila a zmohutnela prisťahovaleckou vlnou. Neskôr nastúpila „Éra pokroku a reforiem“, kedy bolo potrebné kodifikovať zmeny v politickej, sociálnej, kultúrnej oblasti a riešiť problémy, ktoré priniesol neregulovaný priemyselný rozmach predošlého tridsaťročia. Pragmatizmus, ako filozofia bol jednak reakciou na nové podmienky napredujúcej americkej spoločnosti a tiež ich výrazom. Bol snahou amerického ducha nezaostávať za vývojom ani v oblasti filozofie a podľa americkej tradície sa totiž mohla presadiť a udržať iba filozofia, ktorá nestrácala kontakt s realitou, so spoločenským dianím a s národnou kultúrou. Ich spoločným konštitutívnym prvkom je demokratizmus. Na pragmatickej metóde nie je nič nové. Medzi prívržencov patrili už aj Sokrates a Aristoteles ju používal metodicky.

Európa dlho nepoznala prepracovanejšiu verziu pragmatizmu a obraz si utvárala na základe Jamesovej popularizácii. Je nutné spomenúť aj Metafyzický klub, ktorý sa schádzal v rokoch 1872 až 1874 na Harvarde, kde sa vytvárali podmienky, z ktorých pragmatizmus vzišiel. V centre pozornosti klubu bola problematika metódy, veda a náboženstvo sa chápali v etickom zmysle. Metafyzika sledovala obvykle veľmi primitívny spôsob bádania. Z pragmatickej metódy nevyplývajú nijaké podrobné výsledky, ale iba postoj v orientácii. Všetci pragmatisti boli presvedčení o životnej dôležitosti edukácie pre spoločnosť a aktívne to presadzovali. V práci sme upriamili pozornosť na pragmatickú pedagogiku, ktorá až do konca 19. storočia nemala svoju vlastnú pedagogickú teóriu. Celá školská výchova v USA sa vyvíjala na základe pedagogických názorov a praktík prenesených na americkú pôdu z Európy. Je pravda, že pragmatická pedagogika veľmi ovplyvnila naše školstvo a dala základy pre ďalšie formovanie výchovy a školstva.

John Dewey je jediný po Platónovi a Rousseauovi, ktorý otázke výchovy, školstva venoval veľkú pozornosť. Škola nemá len tradície, ale má pripravovať aj pre budúcnosť. Spoločnosť zriaďuje edukáciu, aby sa zachovala a rozvíjala prostredníctvom odovzdávania určitých návykov, poznatkov, tradícií, praktík a hodnôt ďalším generáciám. Spoločnosť podlieha neustálej zmene a na toto musí reflektovať aj edukácia: a tá závisí od hodnôt, cieľov v danej spoločnosti. Veciam sa učíme, tak, že ich prakticky vykonávame a učíme sa na základe vlastnej skúsenosti. Edukačný proces musí, okrem reči obsahovať aj celé spektrum činnosti, ku ktorým je prispôbené aj školské prostredie. Proces učenia a vyučovania musí byť organizovaný tak, aby bol tvorivý, príjemný a vtedy je aj efektívnejší. Škola má pripravovať efektívne pre život, ale aj to, že samotný proces edukácie musí byť odvodený svojimi formami a obsahom, prostriedkami i cieľmi zo života, ktorého je súčasťou. Dewey sa zaslúžil o vzdelávanie amerických učiteľov. Od školstva požadoval, aby bolo tvorivou a experimentálnou komunitou, ktorá by pôsobila ako transformačná sila spoločnosti.

Edukácia je všeobecným procesom prenosu kultúry, preto prebieha vždy a všade, robia ju všetci a všetci sú za ňu zodpovední. Škola má učiť (vedecky) myslieť a skúmať, pretože psychika dieťaťa zahŕňa zvedavosť, experimentovanie a predstavivosť.

Myslenie a učenie sa mysleniu začína problémom, ktorý sa má vyriešiť. Skutočné myslenie je nezávislé a slobodné. Od čias, kedy sa ľudstvo začalo vyvíjať, neprekonalo toľko zmien, ako v 20. storočí. Zaznamenali sme zmenu zemského povrchu, kvalitu vzduchu, vody aj pôdy. Od priemyselnej revolúcie sme sa prepracovali k informačnej revolúcii. Človek vynášiel kníhtlač, televíziu, rádio, virtuálne peniaze, mobilné telefóny a Internet prostredníctvom, ktorých prepojil vzdialené kúty sveta a ovplyvnil tak chod sveta. Ale zmeny, ktoré sa odohrajú v 21. storočí pravdepodobne prevýšia zmeny, ktoré sa udiali v priebehu celého posledného tisícročia, a to v dôsledkoch, rýchlosti, rozsahu a významnosti. Klasické vzdelávanie, pod vedením učiteľa, existuje už od počiatku histórie.

Súčasnosť je však charakteristická množstvom informácií a rýchlym tempom inovácií, najmä informačných. Tento trend sa neustále zrýchľuje a preto tento rýchly sled udalostí nás núti premýšľať nad potrebou učenia sa novým pravidlám. Žijeme však v dobe zmien, dobe nových myšlienok, nápadov, ale aj úloh a študent už nie je ten, ktorý musí brať, čo mu škola ponúkne. Stáva sa z neho náročný klient, ktorý vie, čo chce a preto hľadá dodávateľa, ktorý mu ponúkne, čo potrebuje, za čo najvýhodnejších podmienok. Prudký rozvoj informačných technológií významne ovplyvňuje život v celej spoločnosti a zasahuje do takmer všetkých oblastí ľudských činností. Týka sa to najmä výchovy a vzdelávania. Vzhľadom na rýchlo sa meniace podmienky na pracovnom trhu a nástupe nových technológií sa nevyhnutnosťou stáva celoživotné vzdelávanie, vďaka ktorému má človek väčšiu šancu uspieť najmä v silnom konkurenčnom prostredí. A práve vzdelávacie inštitúcie by mali promptne reagovať a mať snahu študentom, poskytovať vzdelávanie načas, t.j. ponúkajú študentovi to, čo potrebuje, vtedy keď to potrebuje, pretože je zřejmé, že nie je potrebné, aby človek disponoval a využíval všetky prístupné poznatky týkajúce sa danej témy, alebo odboru, ale aby bol úspešný a vedel plniť zadanú úlohu.

A na to potrebuje poznatok v istom konkrétnom momente, pretože vzdelanie je faktorom sociálnej integrácie, je jedným z najúčinnějších nástrojov v spoločnosti. Vo sfére optimalizácie voľby didaktických prostriedkov, v tomto prípade médií na dosiahnutie stanovených cieľov výučby môžeme prirovnať k hľadaniu odpovede na otázku, Čím naučiť? Od ktorej sa následne odvíjajú ďalšie otázky Koho učiť? Ako naučiť? Čo má byť naučené? K čomu má učenie smerovať? Kde a za akých podmienok učenie prebieha?

Chceme zdôrazniť, že v rámci stratégie celoživotného vzdelávania majú dôležitú úlohu nielen neakademické inštitúcie a neformálne vzdelávanie, ale osobitne aj univerzity, zvlášť tie, ktoré pripravujú pedagógov. Pretože v prvom rade pedagógovia sa musia vzdelávať a zdokonaľovať, vedieť sa orientovať v množstve informácií, následne ich spracovávať a odovzdávať frekventantom. Pretože už nestačí, aby škola odovzdávala množstvo faktografických informácií študujúcim, ale musí odovzdať oveľa viac. Tým myslíme trvalejšie hodnoty, ako sú postoje, záujmy, motivácia, hodnotový systém, rozvinuté schopnosti, kľúčové kompetencie a zručnosti (know – how). Hlavným zdrojom poznania sa stávajú médiá (televízia, video) a elektronické zdroje (osobné počítače, multimédiá, internet atď.). Pre školu z toho vyplýva potreba zmeny jej zamerania z tradičného odovzdávania poznatkov na osvojenie si metód spracovania a aplikácie informácií študujúcimi, pre rozvoj ich osobnosti. Vedomostí a zručností, orientované len na jednu činnosť už nemajú svoje opodstatnenie, stávajú sa neužitočnými. V mnohých vyspelých štátoch sa dbá na to, aby ľudia boli vzdelaní v mnohých zručnostiach, schopnostiach, vedomostiach, ktoré dokážu následne využívať v rôznych oblastiach života a vykonávať rôzne funkcie, aby boli schopní riešiť aj rôzne nepredvídateľné situácie. A aby boli v súčasnosti, ale aj v budúcnosti tvoriví, informačne, gramotne a komunikačne zruční. Prioritou vzdelávacích inštitúcií, by malo byť poskytovanie vzdelávacích programov a kurzy kedykoľvek, v ktoromkoľvek jazyku. V dnešnej dobe je to možné vďaka telekomunikáciám, počítačovým sieťam, multimediálnym informačno-telekomunikačným technológiám (IKT) a svetovému informačnému servisu World Wide Web.

Tie otvorili úplne novú cestu vyučovania a učenia sa pre rôzne inštitúcie, ktoré sa nachádzajú na rozličných miestach, v rôznych štátoch, kontinentoch a časových pásmach.

Informačné a komunikačné technológie zvyšujú účinnosť vzdelávania a posúvajú ho na dosah čoraz väčšiemu počtu záujemcov. Týka sa to zvlášť foriem dištančného vzdelávania, ale aj výraznej podpory individualizácie výučby. Pod pojmom dištančné vzdelávanie myslíme rozmanité formy systematicky organizovanej výučby na diaľku prostredníctvom korešpondencie, telekomunikačných médií (periodickej tlače, rádia, satelitu, elektronickej pošty) a iných prostriedkov, pri ktorých nedochádza, alebo dochádza len k minimálnym priamym kontaktom zoči - voči medzi učiteľom a samostatne študujúcim.

Popredné miesto vo vzdelávaní, vo vyspelých krajinách patrí elektronickému vzdelávaniu. Jeho úlohou nie je nahradiť klasické formy vyučovania, len ich doplniť a rozšíriť získané vzdelanie v nových oblastiach. E-learning chápeme, ako multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu, kde študujúci získava študijné a informačné zdroje prostredníctvom počítačovej siete, prípadne Internetu. Prostredníctvom nich komunikuje so vzdelávacou inštitúciou, svojim učiteľom, tútorom, s ostatnými študujúcimi. Vo všeobecnosti ide o systém, ktorý využíva na poskytovanie obsahu, na riešenie úloh, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uchovávaní informácií. Pri možnosti spojenia e-learningu s dištančnou formou výučby, kde je dištančné vzdelávanie chápané, ako plánované vzdelávanie na diaľku s využitím širokého spektra technológií na komunikovanie, sa jedná o jedno z najefektívnejších metód z hľadiska úspory ľudských zdrojov a času. Myslíme si, že aj napriek odporcom a ľuďom, ktorí k tejto novej forme vzdelávania pristupujú s obavami, alebo dešpektom, e-learning prináša a prinesie pozitívne výsledky, ktoré ocenia nielen študenti a frekventanti škôl, alebo vzdelávacie inštitúcie, ale aj samotní pedagógovia a tútori.

Záverom, by sme chceli zhrnúť všetky prebraté témy v tejto rigoróznej práci. Prácu sme rozdelili do **IX.** kapitol. V **I.** kapitole sme sa venovali najmä vzniku pragmatizmu, vývinu pragmatickej filozofie, jej predstaviteľom a pragmatickej koncepcii spoločnosti, štátu a edukácie. V **II.** kapitole sme sa orientovali na osobnosť Johna Deweyho, na vplyv pragmatizmu na výchovu, z ktorého sme uviedli 3. články, o filozofii výchovy a povahe filozofie. V **III.** kapitole sme si priblížili dielo Moje pedagogické krédo-J.Deweyho a to problematiku školy a výchovy, čo všetko v sebe zahŕňa. **IV.** kapitola sa venovala vývoju a rozboru Americkej pragmatickej pedagogiky a výchovy, spoločenských podmienok vzniku pragmatickej pedagogiky. **V.** kapitola nám priblížila výber z Deweyho diela Škola a spoločnosť, z ktorej sme vybrali, to čo bolo dôležité a zaujímavé pre našu prácu t.j. škola a spoločenský pokrok, škola a život dieťaťa. **VI.** kapitola bola venovaná dielu Demokracia a výchova. Z tohto diela sme si vybrali škola, ako zvláštne prostredie, ciele vo výchove, myslenie vo výchove, skúsenosť a myslenie, a tiež aj skúsenosť a výchova. V **VII.** kapitole sme venovali priestor téme globalizácia a jej vplyvu na všetky oblasti života vedy, techniky, politiky, ekonomiky, no najmä vzdelávaní. V **VIII.** kapitole sme sa zaoberali dištančným vzdelávaním a e-learningom. A v poslednej **IX.** kapitole sme zisťovali v prieskume realizovanom prostredníctvom dotazníkovej metódy, ako študenti na gymnáziu vnímajú vyučovanie prostredníctvom e-learningovej metódy, následne sme získané informácie zaznamenali vo forme grafov a tabuliek a následne urobili odporúčanie pre prax.

Resumé

Rigorózna práca sa podrobnejšie zaoberala filozofickým smerom pragmatizmom a jeho vplyvom na výchovu a vzdelávanie, školský systém a spoločnosť. Práca bola rozdelená do dvoch hlavných častí teoretickej a empirickej. V prvej teoretickej časti sa prvá kapitola zaoberala vznikom pragmatizmu, jeho historickým a kultúrnym pozadím a jeho vplyvom na spôsob života. Ďalej predstaviteľmi pragmatizmu a pragmatickou koncepciou spoločnosti na štát a edukáciu. V druhej kapitole v prvej teoretickej časti sa práca zaoberala vplyvom pragmatizmu na výchovu, filozofiou výchovy a tiež životopisom predstaviteľa Johna Deweyho. V tretej kapitole sme sa venovali dielu Moje pedagogické krédo, konkrétne otázke čo je výchova a čo je škola. Štvrtá kapitola nazvaná Americká pragmatická pedagogika sa detailnejšie zaoberala vývojom a rozborom pragmatickej pedagogiky a výchovy a tiež upriamila pozornosť na spoločenské podmienky, ktoré ovplyvnili vznik pragmatickej pedagogiky. V piatej kapitole sme sa venovali ďalšiemu z diel Johna Deweyho Škola a spoločnosť, konkrétne škole, ako o vplyve na spoločenský pokrok, tiež škole a životu dieťaťa. Šiesta kapitola sa orientovala na ďalšie z jeho významných diel a to Demokracia a výchova. No najmä škole ako zvláštnemu prostrediu, skúsenosti a mysleniu, mysleniu a skúsenosti, vo výchove, cieľom vo výchove. Siedma kapitola v teoretickej časti bola orientovaná na proces globalizácie a na jej vplyv vo všetkých oblastiach v spoločnosti ako napr. vedy, techniky, kultúry, politiky, ale najmä vo vzdelávaní v podobe šírenia sa informačných a komunikačných technológií. Venovala sa ďalej potrebe komunikácie, funkciám médií, ale tiež vzniku a vývoju internetu, ktorý si získal významné miesto v každodennom živote. V ôsmej kapitole sme bližšie rozoberali vznik a korene vzniku dištančného vzdelávania, jeho dôležitosť, výhody, ale aj nevýhody, špecifiká, ciele v dištančnom vzdelávaní a v neposlednom rade motiváciu, ktorá ovplyvňuje vzdelávanie, nielen u účastníkov vzdelávania, ale aj u vzdelávateľov. A tiež e-learningu, vzdelávaniu prostredníctvom multimédií, ktoré výrazným spôsobom ovplyvňuje a bude ovplyvňovať vzdelávanie. Svedčí o tom aj druhá, hlavná empirická časť deviatej kapitoly, tzv. empirická časť, v ktorej sme zdokumentovali nami zrealizovaný prieskum, ktorého sa zúčastnili žiaci gymnázia v Košiciach, ktorý sme následne vyhodnotili a urobili odporúčanie pre prax.

Summary

The rigorous diploma thesis deals with the philosophical direction of pragmatism, its effect on training and education, school system and the society in detail. The work was divided into two main parts: theoretical and practical. In the first theoretical part, the first chapter deals with the origin of pragmatism, its history and cultural background, its effect on life style, and also with the representatives of pragmatism and the pragmatic conception of society on the state and education. In the second chapter of the theoretical part the work deals with the effect of pragmatism on education, philosophy of training and the biography of John Dewey. In the third part the work is oriented on training, philosophy of training and also the biography of John Dewey. The third part is dedicated to the work *My Pedagogical Credo*, more specifically to the issue on what training is and what school is. The third chapter, titled *The American Pragmatic Pedagogy* deals with the development and analysis of pragmatic pedagogy and education and also focuses on social conditions that influenced the creation of pragmatic pedagogy in detail. The fifth chapter is dedicated to another work of John Dewey titled *School and Society*, more specifically to school, as influence on social development, and also to school and life of a child. The sixth chapter focuses on another of John Dewey's most important work, *Democracy and Education*, but mainly on school as a special environment, experience and thinking, thinking and experience, in education. The seventh chapter of the theoretical part was oriented on the process of globalisation and its effect in all fields of society, e.g. science, technology, culture, politics, but mainly education in form of extending information and communication technologies. It also deals with the need of communication, functions of the media, but also creation and development of the Internet that reached an important place in every-day life. The eighth chapter focuses on the creation and roots of distance learning, its importance, advantages, but also disadvantages, specifications, goals in distance learning and last, but not least motivation that influences education. E-learning, education through multimedia that considerably influences and will influence education is also discussed. This is also evidenced by the second main theoretical part of the ninth chapter, in which a research is documented that was made by us, of which participants were the students of a high school in Košice that we consequently evaluated and provided recommendation for practice.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ARMSTRONG, M.: Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0469-2.
- BATES, A. W.: Third generation Distance Education: The challenge of New technology, *Research in Distance Education*, 3 (2), 1991. 10-15s.
- BARANOVIČ, R., JAŠKOVÁ, Ľ., ŠNAJDER, Ľ.: INTERNET pro střední školy. Praha: COMPUTER PRESS, 1999, 166s. ISBN 80-7226-186-X.
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I.: Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-7261-064-3.
- BOROŠ, J.: K problematike hodnôt adolescentov. *Pedagogická revue*. Bratislava, 1996, č. 5-6, 1996.
- BALÁŽ, P., VERČEK, P.: Globalizácia a nová ekonomika. Bratislava: Sprint vfra, 2002. ISBN 80-89085-06-7. 25-50s.
- BENŤUŠKA, J.: Vyučovanie fyziky s podporou grafických animovaných modelov realizovaných počítačovým prezentačným programom. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2002. ISBN 80-7098-309-4.
- BODNÁR, J.: Pragmatizmus, Realizmus, Fenomenológia, Existencializmus. Bratislava, EPOCH: 1969.
- BOČKOVÁ, V.: Vzdělávání – průvodní jev života. Olomouc: Andragogé, UP Olomouc, 2002. ISBN 80-244-0441-9.
- BURGEROVÁ, J.: Systémové a aplikačné programy pre personálne počítače. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2002, s. 4-10. ISBN 80-8068-106-6.
- BURGEROVÁ, J.: Učiteľ, kompetencie a metodika e-learningu. In: Zborník z konferencie E-learn 2006. Žilina 2006, s. 43-47. ISBN 80-8070-505-4.
- ČERNÁK, I., KÚTNA, A.: E-learning vo výučbe. Zborník z medzinárodného seminára: eLearn 2006, Žilinská univerzita v Žiline 2006, ISBN 80-8070-505-4. s.37-39.
- DRLÍK, P.: Informatika – počítače a komunikácia v počítačových sieťach. Nitra: Enigma, 1999. ISBN 80-85471-73-6. 97s.
- DEWEY, J.: Demokracia a výchova. Praha: Jan Laichter, 1932.
- DEWEY, J.: Experience and education. Macmillan, New York, 1938.
- DEWEY, J.: Progressive Journal of Education I Jan. 1909.
- DEWEY, J.: Americká pragmatická pedagogika. Praha: 1990. ISBN-80-04-20715-4.

- DEWEY, J.: My Pedagogic Creed . New York & Chicago: EL Kellogg, 1897.
- DEWEY, J.: The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1963.
- DOBROVSKÁ, D.: Pedagogická a psychologická príprava učiteľů odborných předmětů. 1. vydání, Praha, 2004: ISV nakladatelství, ISBN-80-86642-33-X.
- DYSON, P., COLEMAN, P. GILBERT, L.: Intranet – plánování, výstavba, provoz. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-670-6. 16s.
- FABUŠ, J., KREMEŇOVÁ I., GALOVIČ, M.: E-learning – meranie efektívnosti a návratnosti investícií. In: Zborník z konferencie Uninfos 2006. Nitra: 2006, 176-180s. ISBN 80-8050-976-X.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: Sociológia výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN – 80-7178-635-7.
- HANULÁKOVÁ, E.: Etika v marketingu. Bratislava: Eurounion, 1996. ISBN 80-85568-56-X. 8-9s.
- HANULÁKOVÁ, E.: Podnikateľská etika. Bratislava: Eurounion, 1997. ISBN 80-85568-79-9. 10s.
- HORVÁTHOVÁ, J.: Funkcie a úlohy masmédií vo vysokoškolskej príprave cudzích jazykov. In: Technológia vzdelávania, príloha Slovenský učiteľ 8/2004. Roč.12. č. 8. ISSN 1335-003X. 12-15s.
- HUBA, M. – ORBÁNOVÁ, I.: Pružné vzdelávanie. Bratislava : STU, 2001. ISBN 80-227-1335-X. 190s.
- HUBA, M. – ŽÁKOVÁ, K. – BISTÁK, P.: WWW a vzdelávanie. Bratislava: STU v Bratislave, 2003. ISBN 80-227-1999-4. 1-4s.
- CHMELÍKOVÁ, E.: Obchod-minulosť, súčasnosť, perspektívy. Bratislava: Epos, 2002. ISBN 80-8057-470-7. 339-341s.
- JAMES, W.: Pragmatizmus. Brno, 2003. ISBN – 80-7325-022-5.
- JOANSSEN, D. H.: Evaluating constructivist learning. In T. M. Duffy, D. H. Joanssen, eds: Constructivism and the Technology of Instruction. New Jersey, Educational Technology Publications, 1992, 137-148s.
- JUSZCZYK, S.: Dištančné vzdelávanie. Bratislava: Sapientia, 2003, 9-30s. ISBN 80-968797-3-1.
- KIMLIČKA, Š. 2002. Implementácia e-vzdelávania do systému ďalšieho vzdelávania knižníkov. In: Knižnica, roč. 3, 2002, č.7-8, 314-318s. ISSN 1335-7026.
- KAČÁNI, V. a kol.: Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN, 1999. ISBN 80-08-02830-0.

KARMILOFF- SMITH, A., INHELDER, B.: If you want to get ahead, get theory. Cognition, No.3, 1974, 195-222s. ISSN 0157-244X.

KLIMEKOVÁ, A., SIČÁK, A.: Filozofia – etika – etická výchova – dejiny etiky. Prešov: Trian, 2002. ISBN 80-88945-62-3. 30-31s.

KOUBEK, V.: Modelovanie poznávacej činnosti v školskej fyzike, Bratislava, Matematika a fyzika ve škole, r. 17, 1986/87, č. 8, 540 – 547s.

KRIŠTÍN, Š.: Práca na pc. Bratislava: Media Trade, 1996. ISBN-10 80-08-01436-9. 12s.

KUČEROVÁ, A., PÁLUŠOVÁ, M.: IKT ako moderný didaktický prostriedok. IN: Zborník z konferencie Uninfos. Nitra: 2006, 250-254s. ISBN 80-8050-976-X.

MAIER, G., WILBERGER, A.: Za 8 sekúnd okolo sveta, alebo Internet pre každého. Košice: IBIS PUBLISHING, 1996. ISBN 80-88856-00-0. 18s.

MADSEN, K. B.: Moderní teorie motivace. Vyd. 1, Praha: Academia, 1979, 122-468s. ISBN 99-00-00625X.

MUŽÍK, J.: Andragogická didaktika. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.

NÁDBĚLA, J.: Velký počítačový slovník. Kralice na Hané: Computer Media, 2004. ISBN 80-86686-56-6. 205s.

NÁKONEČNÝ, M.: Motivace lidského chování, Academia. Praha, 1996, 12-270s. ISBN 80-200-0592-7.

ONDREJKOVIČ, P.: Úvod do sociológie výchovy. Bratislava: 1990. ISBN 80-224-0445-4.

OŽVOLDOVÁ, M.: Vývoj e-learningu vo fyzike smerom k novej generácii - Integrovanému e-learningu, 2006, pp. 30- 45 , kap. 3 In: KOZÍK, T. a kol.: Virtuálna kolaborácia a e- Learning, Pdf UKF, Nitra 2006, ISBN 80-8094-053-3.

PASCH, M., a Kol.: Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodině. Praha, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PIAGET, J.: The development of thought: Equilibrium of cognitive structures. New York: Viking Press, 1977.

PERHÁCS, J. – PAŠKA, P.: Dospelý človek v procese výchovy. Bratislava, 1995. ISBN – 80-85697-21-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 4. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- PRŮCHA, J., MÍKA, L.: Distanční studium v otázkách (průvodce studujícími a zájemci o studium). 1. vyd. Praha: CSVŠ - Národní centrum distančního vzdělávání, 2000. ISBN 80-86302-16-4.
- PRŮCHA, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4. 320s.
- ROGERS, A.: Teaching Adults. Buckingham: Open University Press, 2002. ISBN 9780335210992.
- SMÉKAL, V.: Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. 2., opravené vydání. Brno: Barristel & Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.
- SUDOLSKÁ, M.: Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní. In DidInfo 2004, zborník z konferencie, B. Bystrica, FPV UMB. ISBN 80-8055-908-2.
- ŠKVARENINOVÁ, O.: Rečová komunikácia. Bratislava: SPN, 2004. ISBN-80-10-00290-9. 10-11s.
- ŠIMKOVÁ, K.: Súčasné smerovanie slovenskej hudobnej kultúry v masmediálnom priestore. Prešov: FF PU, 2007. 67s.
- ŠMITEK, Š.: Informační technológie v logistickém řetězci. In Logistica, č. 3, 1998. 11-16s.
- ŠERÁK, M.: Zájmové vzdělávání dospělých. Praha : MJF Praha, 2005. 236s. ISBN 80-86284-55-7.
- TUREK, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-88796-49-0.
- VIŠŇOVSKÝ, E. – MIHINA, F.: Pragmatizmus. Bratislava, 1998. ISBN – 80-88778-45-X.
- VIESTOVÁ, K.: Teória obchodu. Bratislava: Sprint vfra, 2001. 132s. ISBN-80-88848-67-9.
- VYBÍRAL, Z.: Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN-80-7178-998-4. 114s.
- WARSCHAUER, M., SHETZER, H., MELONI, CH.: Internet for English Teaching. Pantagraph Printing. Bloomington, 2007. ISBN-0-939791-88-9. 7s.
- ZELINA, M.: Teória výchovy/Hľadanie dobra. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava, 2004. ISBN-80-10-00456-1. 202s.
- ZOUNEK, J.: E-learning a vzdelávanie. Několik pohledů na problematiku e-learningu. Pedagogika, Praha, 2006, ročník LVI, 335-347. ISSN 0031-3815.

BRDLIČKA, B.: Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce 1995–2001 [on-line]. [cit. 2010-03-20]. Dostupné z: <http://omicron.felk.cvut.cz/~bobr/hmind/citaty/citaty.htm>, ISBN 80-239-0106-0.

FOWLER, F.: Historical Overview of Distance Education [on-line]. 2004 [cit. 2010-03-04]. Dostupné z: <http://www.people.memphis.edu/~ffowler/overview.html>

HOCKICKO, P.: E-learning v procese fyzikálneho vzdelávania, elearn, 2004 [online]. dostupné z: http://hockicko.uniza.sk/Publikacie/e-learn_04.pdf

KURIC, I., DEBNÁR, R.: Extranet – tretia vlna využitia internetu.[online]. 1998 [cit. 2010-03-11]. Dostupné na: Žilinská Univerzita, Strojnícka fakulta: <<http://fstroj.utc.sk/journal/sk/022/022.htm>>

OŽVODOVÁ, M.: Využitie multimédií pri výučbe bakalárskej fyziky na STU v Bratislave. Zborník príspevkov z konferencie E-learn 2003. Dostupné z: <http://e-learn.fri.utc.sk/elearn2003/zbornik/Ozvoldova.pdf>

ŠELESTIAKOVÁ, K.: Dištančné vzdelávanie. In Mosty-Inklúzie. [online]. 2008. [cit. 2010-03-09]. Dostupné z : <http://www.nrozp-mosty.sk/index.php/zisovali-sme/81-ditanne-vzdelavanie>

TRNKOVÁ,,: Dištančné vzdelávanie cez Internet – budúcnosť našich škôl? [on-line]. 2003 [cit. 2010-04-04]. Dostupné z: <<http://www.edi.fmph.uniba.sk/winczer./socialneaspekty/trnkova.htm>

VYGOTSKY, L.: Prehľad jeho teórií na adrese: <http://education.indiana.edu/-cep/courses/p540/vygosc.html>.

ZLÁMALOVÁ, H.: Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách.[on-line]. 2002 [cit. 2010-04-03]. Dostupné z: <http://icosym.cvut.cz/telel/zlamalova.html>.

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Tabuľka č. 1	172
Tabuľka č. 2	173
Tabuľka č. 3	173
Tabuľka č. 4	179

Graf č. 1	170
Graf č. 2	170
Graf č. 3	171
Graf č. 4	171
Graf č. 5	172
Graf č. 6	172
Graf č. 7	173
Graf č. 8	173
Graf č. 9	174
Graf č. 10	174
Graf č. 11	175
Graf č. 12	175
Graf č. 13	176
Graf č. 14	176
Graf č. 15	177
Graf č. 16	177
Graf č. 17	178
Graf č. 18	178
Graf č. 19	179
Graf č. 20	179
Graf č. 21	180

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora : Mgr. Martina Tóthová

Odbor: Andragogika

Názov práce : Pragmatizmus ako súčasť výchovy a vzdelávania

Rok: 2010

Počet strán : 199

Počet titulov českej a slovenskej literatúry a prameňov: 48

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 18

Počet internetových zdrojov: 9

