

UNIVERSITA KARLOVA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra občanské výchovy a filosofie

Mgr. Marek Fajfr

HLEDÁNÍ SOUČASNÉ VÝCHOVY

disertační práce

Vedoucí práce: PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.

Studijní program: Filosofie

PRAHA 2013

CHARLES UNIVERSITY – FACULTY OF EDUCATION

Social Sciences and Philosophy Department

Mgr. Marek Fajfr

SEARCHING FOR TODAY'S EDUCATION

dissertation

Tutor: PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.

Degree programme: Philosophy

PRAGUE 2013

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Mgr. Marek Fajfr
Benátky nad Jizerou, 13. 4. 2013

OBSAH

ÚVOD	8
poděkování	14
I. PŘEDCHOZÍ DISKUSE	15
II. MODERNÍ ZÁKLADY SOUČASNÉ ŠKOLY (MODERNITA)	22
výchova k pravdě a svobodě	22
výchova k občanství	30
III. DIAGNÓZA PROSTŘEDÍ SOUČASNÉ VÝCHOVY (POSTMODERNITA)	35
delegitimizace	36
fragmentarizace	40
technologizace / medializace / virtualizace	48
problém identity a marginalizace	54
IV. REFLEXE A INSPIRACE (POSTMODERNISMUS)	62
Jean-François LYOTARD / Právo na vlastní příběh	64
Michel FOUCAULT / Diskurs a moc	81
Jacques DERRIDA / Pokus o dekonstruktivní výchovu	100
Roland BARTHES / Věda jedinečného	113
V. ZNOVU/NALÉZÁNÍ (POSTMODERNÍ VÝCHOVA)	127
postmoderní výchova	127
probuzené vědomí	130
rozumět současnosti	136
ZÁVĚR	142
POUŽITÁ LITERATURA	143

ABSTRAKT

Předkládaná disertační práce *Hledání současné výchovy* řeší dynamický vztah mezi postmodernitou soudobé společnosti a mezi institucí školy, která je dědictvím modernity. Tento vztah je pojímán dvojím způsobem: jednak na základě teoretického přístupu postmodernismu, který tu představují práce Jeana-Françoise Lyotarda, Michela Foucaulta, Jacquese Derridy a Rolanda Barthese, a jednak na základě vyhodnocení praktické realizace středoškolského semináře *Rozumět současnosti* pro studenty maturitního ročníku všeobecného gymnázia v Praze. Po úvodu a přehledu diskuse k tématu na základě konceptů indoktrinace a neutrality analyzuji tři základní hodnoty moderní školy, totiž výchovu k pravdě, ke svobodě a občanskou výchovu. Zároveň tematizuji otázky, které vznikají především mezi výchovou k pravdě a ke svobodě na jedné a občanskou výchovou na druhé straně.

V další kapitole se pokouším charakterizovat současnost na základě charakteristických prvků plurality (de/legitimizace a fragmentarizace), relativizujícího vztahu ke skutečnosti (virtualizace, technologizace, medializace) a problematizace subjektu (problém identity a marginalizace).

Ve stěžejní části disertace interpretuji myšlenky zmíněných filosofů ve prospěch konstruktivní filosofie výchovy.

Výsledkem práce je pak v závěru předložený návrh některých prvků výchovy, kterou by bylo možné nazvat postmoderní.

klíčová slova

postmoderní filosofie, filosofie výchovy, soudobá společnost, moderní instituce

SUMMARY

The thesis "Searching for today's education" deals with a dynamic relationship between contemporary postmodern society and school institution, which is the heritage of modern period. This relationship is conceived in two different ways: theoretically by the approach of postmodern philosophy (represented here by the interpretation of works by Jean-Francois Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida and Roland Barthes) and practically by the evaluation of high-school seminar *Understanding contemporary situation* that has been held for last year students of a grammar school in Prague.

After the introduction and overview of past discussion on this topic the analysis of three basic values of modern school on the concept of indoctrination and neutrality were offered. Those values are education for the truth, education for the freedom and civic education. At the same time a certain tension between the truth and freedom on one hand and the civic education on the other hand occurs.

In the next chapter I try to characterize contemporary society by plurality (de/legitimation, fragmentarisation), relativising relationship to the reality (virtualisation, technologisation, medialisatation), and problematising of the subject (problem of identity and marginalisation). In the main part of the thesis I interpret the thoughts of postmodern philosophers mentioned above in favour of constructive philosophy of education. The conclusion of this thesis is a proposal of some elements of education which can be called postmodern.

key words

postmodern philosophy, philosophy of education, contemporary society, modern institution

Práci věnuji své manželce. Ona ví proč.

ÚVOD

Mezi exponáty, které v současnosti vystavuje Galerie Ludwig v Kolíně nad Rýnem, se nachází i originál díla Černý obchod (*Black market*), které v roce 1961 vytvořil americký umělec Robert Rauschenberg. Toto dílo sestává ze závěsného obrazu s přilepenou dopravní značkou, čtyř kovových schránek a z kufru ležícího na zemi pod obrazem, s nímž je spojen drátem. Návštěvníci jsou autorem žádáni, aby během své návštěvy svobodně vyměňovali věci schované ve schránkách za věci vlastní nebo za věci z kufru.

Zatímco takto autor vybízí návštěvníky k interakci, k aktivnímu spolupodílení se na jeho díle, ke kreativě a hravé spoluprobě, je ovšem u díla umístěna cedule s výstražným nápisem „nedotýkat se“. Autorem původně zamýšlený koncept ožívování díla permanentní proměnou je tu tak pouze teoreticky popsán na přiloženém papíře. Úplná realizace díla je zakázána.

Tímto příkladem (přestože je příkladem z oblasti umění) hned v úvodu své disertační práce chci demonstrovat její základní východisko: moderní instituce (galerie, škola, státní aparát aj.) v podstatné míře neodpovídají světu postmoderní situace. Tento rozpor vytváří napětí, které vyvolává otázku po smysluplnosti fungování společenských mechanismů, v nichž se současný svět nachází. To, o čem má uvedený příklad vypovídat, je skutečnost, že postmoderní svět aktivně napadá moderní instituce, aby ukázal jejich konstruovanost, dočasnost či omezenost. Moderní instituce vůči takovým útokům postupují různým způsobem (*podvratná* díla umrtvují, komodifikují, zakazují se jich dotýkat, označují je za kulturní bohatství, které je potřeba konzervovat pro další generace, a tím je znehybňují). Obecně řečeno konflikt se snaží maskovat. Do určité míry lze říci, že takové napětí vždy patřilo ke střetu dřívějšího s příchodním či následujícím. Právě v reflexi tohoto „střetávání“ se ozřejmují zaběhnuté způsoby myšlení.

Téma mé práce se týká současného vzdělávání a výchovy, týká se postavení učitele v procesu hledání, jehož specifičnost spatřuji v *napětí mezi vzdělávacím ideálem moderní školy a mezi realitou postmoderní společnosti*.

Cílem této práce je popsat toto napětí a pokusit se vytvořit možnou podobu jeho pedagogického využití.

Souhlasím s Jiřím Michálkem, když ve své *Topologii výchovy* říká „To, že situace je postmoderní, ještě neznamena, že taková má být také výchova.“¹ Nechci podléhat momentálnímu vkusu a diktátu módy, ale zároveň vím, že neustálá snaha o pochopení soudobé situace je pro výchovu nezbytná a životně důležitá. Je podstatná zejména z hlediska formulování cílů výchovy, ale také jako jediná mně známá možnost širšího porozumění našim studentům, o které ve výchově jde. Jde mi tu o to, popsat procesy, ve kterých se současná škola odchyluje od okolního světa; popsat a reflektovat ta místa, ve kterých z pozice současného učitele nemohu rozumět svým studentům a oni mně.

Mnozí hovoří o krizi školy a skutečně pocit krize mají. Problém však vidím v tom, že tento pojem *krize* používají jako alibi pro svůj pesimismus, únavu nebo nechotu zvolit jistě náročnější, avšak konstruktivní přístup. Jako by nás permanentní poukazování na nedostatky doby, studentů, rodiny, školské politiky, ekonomického sektoru a kohokoliv či čehokoliv dalšího mělo vyvinut

¹ MICHÁLEK (1996), str. 81

z našeho vlastního nedostatku, ze ztráty ne/dávného nadšení pro pedagogickou práci. Bráníme se tak možná usvědčení z nechuti nebo neschopnosti znovu promýšlet a modifikovat obsah a formu vzdělávání vzhledem k proměňující se realitě.

Pakliže opravdu jde o krizi, nejde ale o bezvýchodnost, nýbrž naopak o příležitost – příležitost, která nás vrhá zpět k otázkám samotným a které si naléhavě vynucují naše odpovědi. Jedná se o příležitost k reflexi nad výzvami, které před výchovu klade proměňující se současnost.

Ve své práci si pokládám nad výchovou mnoho otázek, aniž bych měl ambici předkládat jednoznačné odpovědi či hotové soudy. Považuji se za konstruktivního pedagoga, a právě proto nepřestávám hledat odpovědi. Nesmiřuji se s morálním odsudkem postmoderní výchovy, ani s jednostranným přitakáním přizpůsobení se učitele studentům. Oba tyto přístupy by bránily reflexi napětí mezi institucionální moderní školou a světem postmoderny. Promyšlíme zde další možnost – možnost takové výchovy, která by mohla vstoupit do společné řeči se studenty a zároveň vedla k jejich (či naší společné) kritické reflexi současnosti.

Stěžejními otázkami, jimž se má práce věnuje, jsou: (a) V čem spočívá fungování současné školy jako moderní; které hodnoty hájí?; (b) V čem spočívá jinakost žitého světa našich současných studentů, v jakém ohledu vzniká napětí mezi jejich světem a světem současné školy?; (c) Jaké otázky, podněty a inspirace přináší postmoderní filosofie pro uchopení zmiňovaného napětí?; (d) Na základě jakých filosoficko-výchovných postupů by bylo možné realizovat školní výuku tak, aby bylo možné hlouběji reflektovat změněnou realitu života mimo školu, aniž by však přestávala být výchovou, která se vůči tomuto životu kriticky vymezuje? Jak realizovat výchovu, která napětí mezi modernou a postmodernou neignoruje, ale která mu zároveň nepodléhá?

Tato práce se zabývá možnými proměnami výchovy v současnosti, ve filosofickém diskursu označované jako „postmoderní doba“. V práci tohoto rozsahu považuji za nutné uvést, v jakém smyslu budu užívat základní pojmy, totiž *modernita*, *postmodernita* a *postmodernismus*, a jak chápu ústřední termín *výchova*.

Postmodernitou chápu proměňující se sociální realitu zhruba od konce 60. let XX. století, která je hojně dokumentovaná v sociologické literatuře². To, co se příchodem postmoderny mění, je modernita – svět industriální společnosti, který v Evropě vzniká někdy na přelomu XVIII. a XIX. století, přičemž bývá zdůrazňováno, že postmodernita není diskontinuitním přechodem, ale spíše zvýšeným akcentem na některé již dříve přítomné prvky v moderní společnosti (pozdní moderna, druhá moderna apod.).

Postmodernismem budu chápat takové myšlení, které reflektuje a reviduje právě proměnu společnosti na konci XX. století ve společnost postmoderní. V tomto smyslu čtu myšlenku Wolfganga Welsche, který uvádí: „Postmodernu zde chápeme jako stav radikální plurality, postmodernismus pak hájíme jako jeho uchopení.“³

Svémi možnostmi chci jako vychovatel uchopit a kriticky prozkoumat moderní myšlení v pozadí současné školy a k tomu je nezbytné zabývat se myšlenkami, koncepcemi a návrhy různých postmoderních myslitelů, kteří vůči proměně modernity zaujímají filosofické stanovisko. Pro svou

² Přehled podává např. PETRUSEK (2007), str. 289 - 303; nebo ŠUBRT (2008)

³ WELSCH (1994), str. 12.

práci jsem nakonec vybral Jeana-Françoise Lyotarda, Michela Foucaulta, Jacquese Derridu a Rollanda Barthese. Jejich výběr se pokusím obhájit později.

Postmodernismus jako filosofická reflexe postmodernity má samozřejmě svůj vnitřní vývoj. Dalo by se říci, že je více postmodernismů. Jak píše Michael Hauser, „Přichází doba, kdy se začínají psát dějiny postmodernismu.“⁴ V této souvislosti je však na místě připomenout, že Hauser ve své práci vychází z obsáhlé studie o postmodernismu Frederika Jamesona *Postmodernismus neboli Kulturní logika pozdního kapitalismu* z roku 1991⁵. Tohoto autora Hauser dokonce klade do určité opozice vůči zde následovanému myšlení Jeana-Françoise Lyotarda. V jeho *konci velkých příběhů* vidí Hauser určité „podlehnutí svodu monokauzálního vysvětlení“⁶, a proto chce ve své studii následovat spíše přístup Frederika Jamesona. Důvody uvádí tři: jednak Jameson „vysvětluje vznik postmodernismu z celkových změn životního světa, v němž zkušenost ztroskotání velkých příběhů představuje pouze jeden z prvků. Druhým důvodem je to, že se zabývá postmodernismem ve *všech* jeho nejcharakterističtějších projevech [...] a vytváří tak mnohovrstevnatou typologii postmodernismu. A konečně třetím důvodem je to, že usiluje o *celistvý pohled*, v němž postmodernismus vystupuje jako určitá kulturně-historická epocha“.⁷

Nepopírám, že Lyotardův přístup je skutečně zaměřen především na narativní rozměr vztahu moci a vědění. Ostatně sám Lyotard si toho byl vědom a v pozdějších komentářích to považuje za určitou slabinu svého přístupu.⁸ Nicméně ve své stěžejní práci *Postmoderní situace* z roku 1971⁹ odpovídá Universitní radě při vládě v Quebecu na specifickou otázku po stavu vědění v současné společnosti, a proto mu nemůže jít o postihnutí *celistvosti* kulturní proměny modernismu v postmodernismus. Je-li tento úkol (postihnutí celistvosti) z postmoderního hlediska vůbec smysluplný, pak je pochopitelně snazší pro práci, která vzniká s více jak dvacetiletým odstupem.

Má práce je souhlasem s Hauserovým tvrzením, že se „postmoderní filosofie [...] nyní stává věcí interpretů, kteří rozvádějí dílo zakladatelů“, ale opatrným nesouhlasem s hned následující větou: „Ale zároveň se postmodernismus dostává jaksi do nitra společnosti, je to tedy kulturní forma, která je sociálně i individuálně internalizovaná...“¹⁰

Domnívám se, že i když se postmodernita jako proměna společnosti a postmodernismus jako myšlení v takové situaci v reflexivním pohybu vzájemně doplňují a neustále na sebe reagují, je nutné je odlišovat, chceme-li se vůči postmodernitě společně s filozofy kriticky vymezit. Není zcela jasné, jestli Hauser tento rozdíl mezi postmodernismem a postmodernitou¹¹ činí z tohoto důvodu tak, jako se o to v této práci pokouším já.

Podle Hausera se v současnosti nacházíme v situaci přechodu od postmoderního myšlení dál, neznámo kam. Raný postmodernismus 70. let, ze kterého především vycházím ve své práci,

⁴ HAUSER (2012), str. 17.

⁵ JAMESON (1991)

⁶ HAUSER (2012), str. 12.

⁷ HAUSER (2012), str. 12 – 13. (zvýraznil MFa)

⁸ např. LYOTARD (1993), str. 29. (*Postmoderno vysvětlované dětem*, v češtině vydané společně s *Postmoderní situací*)

⁹ LYOTARD (1993), *Postmoderní situace*.

¹⁰ HAUSER (2012), str. 24.

¹¹ např. HAUSER (2012), str. 19. „Jameson charakterizuje postmodernismus jako rušení hranic mezi kulturou a produkcí, tj. akulturací produkce...“ Domnívám se, že k rušení hranic může skutečně dojít pouze v reálné rovině postmodernity, nikoli v rámci teoretického postoje postmodernismu.

charakterizuje Hauser v přímé vazbě na Jamesona *únavou* z vyprazdňující se kultury, *úlevou* z překonání moci vysoké kultury nad nízkou a *euforií* vyvolanou novými technologiemi.¹² Pokud skutečně jsme v myšlení na přechodu od postmodernismu dál, pak je tato práce určitým *ohlédnutím* za postmodernismem a snahou o jeho interpretaci ve smyslu proměny výchovy dnes.

Výchovou je v celé práci myšlena oblast školního diskursu, jak se projevuje na rovině praktického pedagogického působení učitele v učebně, ve školní budově či obecně v čase školního vyučování. Především mi půjde o střední školu, konkrétně všeobecné gymnázium, tj. typ školy, na kterém sám osm let učím. Jsem si vědom toho, že některé z mých úvah se dotýkají problematiky školního prostoru obecně, někdy vycházejí z konceptů proměn terciárního vzdělávání. Na všech takových místech se snažím případné problémy reflektovat. Všeobecné gymnázium lze podle mého soudu považovat za místo, kde se moderní pojetí vzdělání nejzřetelněji střetává s proměněnou realitou pozdní moderny, protože, jak ještě vysvětlím, stále alespoň nepřímo navazuje na ideál humanistického vzdělávání z XIX. století.

Problém s dichotomií slov výchova a vzdělání permanentně obcházím a odkládám pouze ve prospěch stylistiky. Rozlišování mezi předáváním hodnot (*výchova*) a poznatků (*vzdělávání*), přípravou na život (*education*) a na profesi (*training*) chápu jako nominální problém. Diskurs školy vždy *zároveň* předává informaci i hodnoty, neustále a neoddělitelně. Z pohledu zde představovaného postmodernismu neexistuje hodnotově neutrální vědění a informačně prázdné hodnoty.

Všechny tři základní aspekty, které *výchově* přisuzuje teoretik výchovy Richard Peters ve své práci z roku 1968,¹³ jsou v této práci kladeny spíše jako problém než jako definiční základ:

(1) Peters definuje výchovu jako hodnotnou společenskou praktiku, která má pro zúčastněné hodnotu a cíl především *sama v sobě*. Právě zde odlišuje vzdělávání *per se* (*education*) od profesní přípravy (*training*). Výchova musí obsahovat něco, čeho si ostatní cení. Výchova proto není prázdná činnost – všichni očekáváme, že se člověk výchovou zlepšuje. Znamená to, že výchova samozřejmě a neproblematicky ospravedlňuje sama sebe? Cožpak není její praktický účel evidentní? A musí být praktický či pragmatický účel nutně sekundární? Čeho si dnešní výchova v osobě vychovatele skutečně cení?

(2) ve výchově jde o zisk nějakého vědění, které má dopad na život vychovávaného. Výchova má především kognitivní dimenzi, ve které předává nejen vědění, ale zároveň i prvky, kterými lze toto vědění rozšiřovat, chápat, předávat, kriticky zvažovat. Ale existuje rozdíl mezi poznáním, znalostí a porozuměním, pochopením. Co je to *všeobecné vzdělání*, kterého by se mělo dostat každému, a jakou funkci bude v našich životech plnit? S kterým typem rozumu máme kognitivní výchovu spojit? Nejde potom o diskriminaci jiných racionalit a také umenšování diskursů mimo racionalitu? Co když by ve výchově šlo spíše než o zisk o *ztrátu* nějakého vědění? Není výchova v přesnějším slova smyslu také formováním života vychovatele?

(3) v každém výchovném postupu je obsaženo nějaké pojetí „učení se“, aktivity vychovávaného subjektu, kterému je výchova podřízena. Výchova vytváří určité metody, které slouží dosahování cíle: přenosu hodnot. Podle Peterse jsou základními prvky všech opravdových výchovných metod *dobrovolnost* a *uvědomělost* na straně vychovávaného. Které metody jsou ale

¹² HAUSER (2012), str. 18 – 19.

¹³ WINCH, GINGELL (2008), str. 63 – 66, odkazují na PETERS (1968)

ze současného hlediska přijatelné a které hledisko má největší váhu – hledisko učitele, rodiny, školy a školské politiky, anebo především hledisko samotných studentů? Co nebo kdo o nich rozhoduje? Jak probíhá didaktická výchova na vysokých školách v přípravě budoucích pedagogů? Jaký přístup k učení lze předpokládat u současné mládeže a na straně vychovatele samotného? Je nebo má být tato aktivita předvídatelná, říditelná, má být *učení se* stěžejní předávanou kompetencí?

V klasifikaci filosofii výchovy Yvese Bertranda se koncept, ke kterému směřuje moje práce, řadí k tzv. „sociálním teoriím vzdělávání“¹⁴. Předpokládám, že výchova a její pojetí má širší společenský rozměr, že škola může být a má být prostorem, kde budou studenti vybaveni ke zvládnutí problémů každodenní reality a k její proměně. Implicitní koncept takové výchovy má „dát žákům prostředky k transformaci reality, zajišťovat vývoj nás všech, interpretovat a proměňovat každodenní život, ...žít.“¹⁵ Myslitelé, kteří se k takovému přístupu hlásili a jejichž myšlenky se pokusím oživit v závěrečné části, jsou např. Henry A. Giroux, Paolo Freire nebo Ivan Illich.¹⁶ Teorie sociálního přístupu ke vzdělávání s sebou samozřejmě nesou také četná rizika, kterým se tu pokusím částečně vyhnout. Podle Bertranda jde např. o přílišnou teoretičnost a absenci konkrétních praktických návrhů, riziko upadnutí do tradičního marxismu a ideologické pozice.¹⁷ Chci se také vyvarovat přecenění role školy ve společnosti, ke kterému pozice sociální teorie vzdělávání svádí. Škola jako mocenská instituce stojí v síti dalších institucí.

V první kapitole představuji stručný přehled české a zahraniční diskuse ke zkoumané problematice vztahu postmodernity/postmodernismu a výchovy s důrazem na práci Konrada-Paula Liessmanna *Teorie nevzdělanosti*.

Ve druhé kapitole řeším úvodní otázku po základních hodnotách moderní školy. Od konce XVIII. století se v rámci školství realizují dvě částečně protichůdné tendence. Na jedné straně má škola prostředkovat kontakt se světem věčných a neměnných pravd (osvěcenský Rozum), a tím osvobodovat nehotové lidské jedince k plnému lidství (ideál *Bildung*), na druhou stranu je škola institucionálně zakotvena v nově vznikajících národních státech, ve kterých má především ona za úkol vytvářet poslušné a výkonné občany. Obě tyto tendence jsou v současné škole nadále přítomné. Protože nelze nevidět objektivně nové společenské fenomény, které situaci ve škole reálně proměňují a původní ideály znejišťují, dochází k jejich delegitimizaci.

Ve třetí kapitole podávám analýzu některých prvků současného světa a jejich vztažení k výchově. Vztahuji je k základním a často užívaným charakteristikám současnosti, totiž k pluralismu, relativizujícímu vztahu ke skutečnosti a obecné problematizaci subjektu. Konkrétně ve vztahu k výchově se budu věnovat nejprve delegitimizaci a fragmentarizaci, poté otázce technologizace, medializace a virtualizace, a dále problému identity a marginalizace.

„Přehodnotit modernismus znamená znovu zmapovat a překreslit základy naší společenské, politické a kulturní geografie. Jedině z tohoto důvodu zmíněné přehodnocení modernismu,

¹⁴ BERTRAND (1998), str. 18 - 19. „Sociální teorie se opírají o princip, že vzdělání má umožnit řešení problémů sociálních a kulturních i problémů životního prostředí ... hlavním posláním vzdělávání je příprava žáků na řešení těchto problémů.“

¹⁵ BERTRAND (1998), str. 152.

¹⁶ BERTRAND (1998), str. 20.

¹⁷ BERTRAND (1998), str. 226 – 227.

navrhované nejrůznějšími postmodernisty, musí být uchopeno a kriticky prozkoumáno vychovateli.¹⁸ Chci jako vychovatel „uchopit a kriticky prozkoumat“ moderní myšlení v pozadí současné školy. Pokud je nutné „znovu zmapovat a překreslit základy“ našich vzdělávacích institucí, je možné (či snad dokonce nutné) zabývat se návrhy nejrůznějších postmodernistů, totiž myslitelů, kteří vůči proměně modernity v její pozdní podobu zaujmají filosofické stanovisko. Rozbor stanovisek Jeana-Françoise Lyotarda, Michela Foucaulta, Jacquese Derridy a Rollanda Barthesa je obsahem čtvrté kapitoly.

V páté kapitole se věnuji postmoderní výchově – nejprve ve vztahu k modernitě/postmodernitě, poté v návaznosti na některé pedagogické tradice, které se postmoderním myšlením inspirovaly. Vyvrcholením práce je návrh některých prvků postmoderní výchovy, které vychází z mé realizace povinně volitelného semináře Rozumět současnosti pro studenty maturitního ročníku. Postmoderní výchova by měla podle mého názoru mimo jiné vstupovat do mocenského diskursu školy, zviditelňovat jej, kritizovat, a tím jej nutit k permanentní obhajobě. Aktivizace studentů, boj proti jejich lhostejnosti a pohodlnosti je od počátku až do konce přítomným motivem mých úvah. Právě v tomto smyslu předpokládám, že pro demokratickou společnost a život jedince v ní bude zde navrhovaný pedagogický přístup přínosný.

Přestože mi primárně nešlo o kritiku aktuálně probíhající reformy českého školství ani o návrh na reformu další, nemohl jsem se vyhnout některým komentářům a polemikám s koncepcí a realizací reformy. Obecně řečeno mi primárně nešlo ani o politickou kritiku vzdělávání. Chtěl jsem spíše inspirovat jednotlivce/pedagogy v privátním boji s vlastním pojetím výuky než se společenským systémem. Nicméně při formulování především závěrečné kapitoly bylo stále jasnější, že se politickému rozměru výchovy není možné vyhnout. Možná je tato práce nakonec skutečně projevem *pozdního postmodernismu* v Hauserově pojetí, který se pod dojmem „blízkosti Reálna, dosud neviditelného [...] zčásti ovlivněn vznikem nových sociálních hnutí [...] v širším měřítku politizuje“¹⁹.

¹⁸ ARONOWITZ, GIROUX (1991), str. 58. "To challenge modernism is to redraw and remap the very nature of our social, political and cultural geography. It is for the reason alone that the challenge currently being posed by various postmodernist discourses needs to be taken up and examined critically by educators."
(překl. MFa)

¹⁹ HAUSER (2012), str. 24.

poděkování

Děkuji PhDr. Věře Jiráskové, Ph.D. za trpělivé vedení této práce po dlouhá léta.

Děkuji vedení Gymnázia Na Vítězné pláni, které již několik let umožňuje realizaci semináře *Rozumět současnosti*, a studentům, kteří se semináře účastnili a účastní. Na semináři bylo možné ověřovat teoretické úvahy této práce.

Ke zformulování práce přispěla velkou měrou také moje výuka předmětu *Filosofie výchovy* na Katedře primárního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem v zimním semestru 2010/2011.

S finální podobou textu mi po jazykové stránce pomáhaly Lucie Zappe a Tamara Čučková, za což jim oběma také moc děkuji. Zároveň bych chtěl poděkovat svým přátelům, kteří vznik této práce podporovali v průběhu let, Jaroslavě Schlegelové, Petrovi Nesvadbovi a Petře Morvayové, především ale Matěji Královi, bez jehož podpory, poznámek a kritiky bych práci ve skutečnosti nikdy neodevzdal.

I. PŘEDCHOZÍ DISKUSE

V českých publikacích zabývajících se filosofií výchovy je problém výchovy ve vazbě na současnost odsouván na okraj ve prospěch historických exkurzů. Postmodernismus jako filosofický směr je reflektován v krátkých závěrečných kapitolách, kde je celý problém spíše jen načrtnut nebo přehlédnut. Za zmínku stojí např. Kratochvílova *Výchova, zřejmost, vědomí*²⁰, Michálkova *Topologie výchovy*²¹, Pincovy *Fragmenty k filosofii výchovy*²² nebo Starkovy *Kapitoly z filosofie výchovy*. Například v poslední jmenované je jedinou kapitolou blížíící se filosofii výchovy současnosti pedagogický medailonek věnovaný Michelu Foucaultovi.²³ Stručně se problému postmoderní výchovy (ve vztahu k Adornovi a Liessmannovi) věnuje také Michael Hauser v knize *Cesty z postmodernismu*²⁴.

Tématu hledání současné výchovy se výhradně věnuje prakticky jediná monografie, totiž práce Jiřího Pelikána *Hledání těžiště výchovy*²⁵. Práce sleduje spíše rovinu pedagogické psychologie a své návrhy formuluje především kolem modelů psychologie osobnosti.

Cenné poznámky k současné proměně výchovy bylo možné nalézt na nečekaných místech, např. ve zdánlivě „oborově didaktické“ publikaci *Diskurs umění a vzdělávání* Marie Fulkové.²⁶ Její reflexi výtvarné výchovy v současné škole budu využívat především v závěru své práce.

Rozptýlené časopisecké příspěvky nalezené v českých odborných periodikách z let 1990 – 2011 (především *Pedagogická orientace* a *Pedagogika*) spojující téma výchovy a postmodernity mě překvapily na jedné straně častým jednostranným odsuzováním a varováním před postmodernismem i postmodernitou (aniž by bylo někdy obojí vzájemně odlišováno a aniž by se při kritice „postmoderního myšlení“ vycházelo přímo z děl postmoderních filosofů). Na druhé straně jsem byl překvapen absencí jakýchkoli konkrétních návrhů k proměně výchovy vzhledem k současnosti. V obou případech jde o postoj mimo intenci této práce. Na rozdíl od těchto příspěvků považuji postmoderní společnost za konstruktivní pedagogickou výzvu, pro kterou chci na základě svých konkrétních zkušeností zformulovat postupy, které by bylo možné přímo ve výuce aplikovat.

Například Oldřich Vávra v publikované části seminární práce z roku 1996 charakterizuje postmodernismus jako zahlcení, neznalost principů, na nichž tato civilizace vznikla, skepsi, atomizaci, rezignaci na poznání světa. Obviňuje postmodernisty z rezignace na kritérium pravdy, „bez něhož není další vývoj možný“²⁷ a zároveň ze špatně zastíraného mesiánství a programové povýšenosti. To, co jak doufám vyplyne z kritické četby postmoderních autorů v této práci, je pojetí pravdy jako toho, co je nadále hledáno a čím není možné jednou provždy disponovat.

²⁰ KRATOCHVÍL (1995), str. 159 – 174.

²¹ MICHÁLEK (1996), str. 80 – 86.

²² PINC (1999), str. 96 – 114.

²³ STARK (2003), str. 156 – 160.

²⁴ HAUSER (2012), str. 38 – 54.

²⁵ PELIKÁN (2007)

²⁶ FULKOVÁ (2008). Fulková často odkazuje na práce Michela Foucaulta, když analyzuje (např. v kapitole *Ideál a realita – Moc ve výtvarné výchově*) školu jako mocenský disciplinární diskurs. Snaha narušit tento prostor řádu a disciplíny svobodnými výtvarnými aktivitami (ateliérový prostor, tvůrčí dílna, učitelské kutilství, permissivní výchova) se podstatně dotýká závěrů této práce.

²⁷ VÁVRA (1996), str. 86.

Jiří Němec se ve své úvaze z roku 1996 po úvodní stručné a odmítavé charakteristice postmoderního²⁸ obrací v naději k pansofickému ideálu dílny lidskosti, když odmítá souhlasit s Lyotardovými poznámkami o výchově ducha a výchově osobnosti. Ta se prý podle Lyotarda bude stále více stávat přežitkem. Školu pak Němec považuje za nenahraditelnou instituci přenosu kulturních hodnot a rozvoje osobnosti. Nereflektuje pro tuto práci ovšem výchozí fakt, totiž že škola v současné podobě je historickým konstruktem, bude v budoucnu nejspíše nahrazena nebo podstatně modifikována, stejně tak, jako byla nahrazena tradiční výchova a výuka naší současnou moderní školou v době, kdy docházelo k radikální proměně společnosti.

Základní otázky kladené v článku Stanislavy Kučerové z roku 1994 jsou vlastní i této práci: „Existuje věda o výchově moderní doby? A na základě kterých zkušeností a argumentů by bylo zapotřebí ji revidovat? Do jaké míry jsou postmoderní koncepty výzvou pro vědu o výchově a pro pedagogickou praxi? [...] Jak se vyrovnat s pedagogickou utopií a společenskou realitou? S požadavkem spravedlivé životní a vzdělávací šance pro každého? S novými požadavky profesionality? Jak nově definovat individualitu, formální a neformální společnost? Jak napravit porušené vztahy lidské civilizace a přírody? V čem a jak revidovat modernu? V čem a jak může být postmoderna přínosem?“²⁹ Odpověď na tyto otázky se omezuje na široce rozvíjené tvrzení, že řešení naznačeného rozporu bude spočívat ve vybudování nové antropologie. Nic dalšího nebo konkrétního se ale z práce bohužel nelze dozvědět. Na takové rovině úvah s autorkou souhlasím. Tato práce má nicméně přispět ke konkretizaci představ možné inspirace mezi postmodernismem a postmodernitou, nechce zůstat u náznaků.

Také Pavel Mühlpachr si je vědom proměně sociální reality, odlišuje stav společnosti a jeho teoretickou reflexi ve filosofii, situaci považuje za výzvu pro budoucnost společnosti, ve které bude „třeba nově tematizovat horizonty cílů výchovy, vzdělávání, prostředky k jejich dosahování, aplikovat individualizované přístupy, inovovat připravenost pedagogů...“³⁰ Jak název jeho stati z roku 2003 (*Sociální determinanty výchovy v postmoderní společnosti*) napovídá, autor se zde dále zabývá určujícími společenskými fenomény ve vztahu k výchově. Jsou to podle něj především pojetí demokracie jako libovůle, zaměření na výkon beze smyslu, krize rodiny a výchovy v rodině, přičemž dva poslední problémy se mj. kombinují v projevu emoční zchudlosti mladých lidí. Mühlpachr si také všímá navazujících proměn v samotném prostoru školy: chápání školní výchovy jako dolaďování či přebírání výchovy, která dříve probíhala v rodině; a dále orientace škol na efektivnost a výkonnost žáka. Mimořádná je v dostupných českých úvahách závěrečná poznámka všímající si komplikované situace současného studenta.³¹ Situaci studentů, totiž jejich život žitý také a především mimo prostor školy, i já považuji za základní výchozí bod svých úvah.

Jarmila Skalková ve svém článku *Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení* z roku 1994 nejvíce z citovaných článků odkazuje přímo na díla postmoderních filosofů, a proto je také

²⁸ NĚMEC (1996), str. 96 – 97. „Postmoderna by byla ráda spravedlivá a hájila rovnoprávnost nejrůznějších názorů, přístupů a stanovisek. Deklarovaná *absolutní spravedlnost* pro všechna stanoviska však vede k nivelizaci hodnot a zbavuje záštity pravé hodnoty, které nejsou extenzivní. [...] Postmodernismus nezna obecný smysl života.“

²⁹ KUČEROVÁ (1994), str. 113.

³⁰ MÜHLPACHR (2003), str. 45.

³¹ MÜHLPACHR (2003), str. 51. „V těchto souvislostech je pak patrná složitost situace mladého člověka, zvyšující se nároky na něho kladené, vzrůstající obtížnost integrovat se do společnosti, nalézat individualizovaný prostor pro seberealizaci s prosociálním zaměřením.“

zřejmě jako jediná čte dle mého soudu správně. Oceňuje na nich snahu „reagovat na skutečné problémy soudobé postindustriální společnosti, místo a problémy člověka v ní, na problémy soudobého poznání, moderní vědy a techniky. Odhalují stránky, o nichž se až dosud většinou neuvažovalo. Artikulují své názory vyhrcoeně. I svou dikcí, nezřídka čtenáře šokující, se snaží rozbít tradiční navyklé pohledy a přístupy, vyprovokovat k novému myšlení. Tyto kritické rozměry obsahují burcující podněty a výzvy.“³² Postmodernu pak charakterizuje jako myšlení protikladné k modernímu, které se vyznačuje především odporem k metafyzickému myšlení a relativizací racionality, hodnot, vztahu k realitě a konečně subjektu. Všimá si také nových rozporů, které vznikají v postmoderní době v rámci školy: přílišná familiarizace a emocionalizace vztahu učitele a žáka nebo např. specifická náročnost pedagogického procesu vyplývající z důrazu na individualizaci vzdělávání nebo z narůstajícího pocitu nejistoty a osamocení. Skalková se domnívá, že moderní pedagogické myšlení ale „mnohé z nastolovaných problémů řešila a řeší.“³³ Na straně postmodernismu pak postrádá především dostatečně argumentovaná pozitivní východiska a koncepty řešení; vadí jí atmosféra krize, nihilismus a pesimismus, který postmoderní myšlení provází – chápe ho proto především jako způsob diagnózy nedostatků moderního pedagogického přístupu. Já se ve své práci pokusím tento nedostatek alespoň částečně překonat a navrhnout pozitivní a konstruktivní pojetí výchovy, která by z postmodernismu přímo vycházela.

Ivo Syřiště na aktuální otázku formulovanou v názvu svého článku z roku 1999 (*Potřebuje postmodernismus výchovné ideály?*) odpovídá nejednoznačně. Postmodernismus prý ideály (ve třech krátkých odstavcích je rozebírán vztah postmodernismu k pravdě, dobru a kráse) zcela neodstraňuje, ale „mění jejich charakter a současně značně zpochybňuje jejich význam.“³⁴ Syřiště chápe postmodernismus jako bezohledný a svévolný synkretismus módních trendů³⁵, který je v konečném důsledku sám bezradný.³⁶ V této práci chci ukázat, kterým směrem (ovšem nikoli za jakým cílem) by mohla vykročit výchova následující inspiraci postmodernismu. Postmodernismus lze mého soudu skutečně chápat jako „způsob života bez naděje na happy-end“ (Syřiště nejasně odkazuje na slova Václava Bělohradského). V této práci z toho ale nebude vyplývat „situace lidí, kteří vypadli z mechanismu společnosti ať už z jakýchkoli důvodů – nechtějí se podílet na žádném velkém generačním díle a potulují se bez určitého cíle sem a tam“, nebo snad dokonce hédonický egoismus, jak postmodernismu dále predikuje Syřiště.³⁷ Za pozoruhodný a v této práci v závěru rozvíjený považuji závěrečný postřeh: „Pokud přijmeme dělení na výchovu normativní a výchovu hledající, zařadí se postmodernismus nepochybně k druhé alternativě. Hledání se však bude dít v prostoru, kde se nepředpokládá nálezy trvalých

³² SKALKOVÁ (1994), str. 117.

³³ SKALKOVÁ (1994), str. 123.

³⁴ SYŘIŠTĚ (1999), str. 27.

³⁵ SYŘIŠTĚ (1999), str. 25 – 26. „Postmodernismus se bude pokoušet formou jakési koláže integrovat do pedagogiky všechny proudy, které v ní kdy byly *bez ohledu* na jejich chronologii či obsahovou náplň. [...] Postmodernismus *trvalost* často nahrazuje pózou hypertrofovaného Já anebo nepůvodními prvky vytrhanými z historického kontextu.“ (zvýraznil MFa)

³⁶ SYŘIŠTĚ (1999), str. 26. „...úkol postmodernismu je vykročit z tohoto *zakletého kruhu* a změnit vztahový rámec těchto způsobů filosofického myšlení – i když postmodernisté sami zřejmě nevědí kam vykročit.“

³⁷ SYŘIŠTĚ (1999), str. 27.

hodnot ani opěrných bodů. Proto se vše bude odehrávat v ovzduší jakéhosi *minimalismu*, který se stane zároveň cílem.³⁸

Konečně Martin Strouhal pojímá ve své úvaze *Pedagogika v postmoderním věku* z roku 2011 postmodernismus jako myšlení, které chápe „tradiční (tj. v podstatě osvícenské) uspořádání vědění, společnosti a kultury jako vadné.“³⁹ Důsledky „postmoderní intelektuální situace“ chápe pro legitimitu a tradiční strukturaci vědění jako „katastrofální“.

Mnohé charakteristiky současnosti, které uvedli citovaní autoři, mohu i já považovat za varovné. Pro pedagogickou situaci je ale podstatné nezůstat u odsuzování, ale je potřeba být aktivní. Jak si nakonec všímá i jeden z autorů odsuzující úvahy Martin Strouhal: „Pedagog musí jednat.“⁴⁰

Jednostranný a bezvýhradný odpor k postupující proměně postmoderního světa chápu jako důsledek nejistoty a obav z budoucnosti (nejen výchovy), která je v době společenské transformace vždy nepředvídatelná. Ostatně *extremizace* – v rámci citovaných úvah pak jakési „vyvažování“ skutečnosti – je přímým důsledkem postmodernity a jeho integrální součástí, jak se pokusím ukázat. Tato práce je výsledkem snahy o konstruktivní využití narůstajícího napětí, obav a nejistot ve vztahu postmoderního světa a moderních institucí. Pomoci by mi v tom měli vybraní autoři reprezentující *postmodernismus*, který budu obhajovat nikoli jako obecnou obhajobu *postmodernity*, ale jako konkrétní filosofickou reflexi vztahu moderního a postmoderního světa.

Podstatnou kritikou vztahu postmodernity a školy, která vzbudila velký ohlas⁴¹, je kniha Konrada Paula Liessmanna *Teorie nevzdělanosti – omyly společnosti vědění*.⁴² Protože jde z mého pohledu spíše o pamflet než o kritickou studii, bude vzhledem k časté absenci argumentů a přítomnosti vykřičníků těžké se s touto knihou věcně vyrovnat. Zde, ale i v dalších komentářích především v následujících kapitolách o modernitě a postmodernitě, se o to přesto pokusím.

Liessmann polemizuje s konceptem společnosti vědění⁴³, který je podle něj široce politicky prosazován. Liessmannovi především vadí absence obecné a závazné *ideje vzdělanosti*⁴⁴, jejíž podobu pak hledá především v neohumanistickém ideálu sebepoznání a svobody osvícenského vzdělance, v koncepci *Bildung* Wilhelma von Humboldta.⁴⁵ Liessmann si cení tohoto přístupu

³⁸ SYŘIŠTĚ (1999), str. 28. (zvýraznil MFa)

³⁹ STROUHAL (2011), str. 1.

⁴⁰ STROUHAL (2011), str. 3.

⁴¹ Jak si všímá např. komentátor Literárních novin HLAVÁČEK (2010): Liessmannova kniha „vzbudila v celé Evropě obrovský rozruch. Liessmann je politicky i akademicky nekorektní a nebojácně si bere na mušku unijně-evropské reformy vzdělávání... Vždyť jde o svého druhu pamflet akademicky i politicky nekorektní, jenž s jistou dávkou bezohlednosti účtuje s unijně-evropskými reformami vzdělávání, kde pojmová klišé jako *společnost vědění* dostávají pěkně na frak.“

Liessmann je skutečně často citován a nekriticky přijímán, např. v HAUSER (2012) nebo STROUHAL (2011).

⁴² LIESSMANN (2009)

⁴³ Odkazuje zřejmě na koncept Daniela Bella z roku 1973 *Příchod post-industriální společnosti*, který byl od té doby mnohokrát kritizován. VESELÝ (2008), str. 67. Společnost vědění je zde předvídána jako společnost, kde vědění bude zajišťovat úspěch a moc, půjde především o teoretické vědění, o které se opírají technologie a ekonomický rozvoj. Bell Dále předpokládá, že university budou hlavním místem tvorby teoretického vědění. Liessmann se domnívá, že „prezentace společnosti vědění navozuje představu, i když to není výslovně řečeno, že jiné a ranější formy společenského uspořádání nikdy nekladly takový důraz na vědění jako ta dnešní.“ LIESSMANN (2009), str. 33. Ke kritice tohoto přístupu kromě Liessmanna např. KELLER, TVRDÝ (2008), str. 13 – 19.

⁴⁴ LIESSMANN (2009), str. 10.

⁴⁵ LIESSMANN (2009), str. 40.

natolik, že jej považuje za jediné pravé vědění vůbec.⁴⁶ V následující kapitole se pokusím ukázat, že Humboldtův přístup nebyl prakticky nikdy dlouhodobě realizován, že fungoval spíše jako utopický cíl a že byl kritizován a opouštěn ještě v XIX. století.⁴⁷ Tím nechci tvrdit, že by nebyl důležitý jako ideál, ale chci zdůraznit Liessmannovu příznačně postmoderní nostalgii po době, která nikdy nenastala.

Liessmann si dále cení vědecké samoty a kritizuje veškerou vědeckou práci v týmech⁴⁸, staví neprostupnou čáru mezi hravým přístupem a myšlenkovým úsilím⁴⁹, varuje před ideologií prázdného učení pro učení, před kompetenčním modelem kurikula⁵⁰, před konceptem celoživotního vzdělávání, které podle něj mylně sugeruje myšlenku, že nelze být definitivně „vzdělaný“⁵¹, před standardizací vzdělávacích systémů v Evropě, před internacionalizací.⁵²

Liessmannovu knihu považuji za inspirativní v destruktivní části. Jako přínosnou chápu především kritiku konceptu společnosti vědění obecně⁵³, budu využívat i jeho poznámky o dalších problematických jevech spojených se vzděláváním dnes: industrializace, ekonomizace a medializace školy (např. podléhání svodu měřitelnosti v podobě mezinárodních a jiných srovnávání⁵⁴, problematika evaluace⁵⁵, rozdíl mezi věděním a informací⁵⁶).

Jeho *Teorie nevzdělanosti* ale nabízí problematickou konstruktivní část, která jakoby odmítala akceptovat proměnu světa, kterou tak radikálně odsuzuje. Ve své práci budu zpochybňovat

⁴⁶ LIESSMANN (2009), str. 41. „Humanistické vzdělání – a jiné neexistuje – neznamenal ovšem všeobecné nebo nezávazné zaměření na myšlenky humanity, lidství nebo lidské důstojnosti.“ (zvýraznil MFa)

⁴⁷ Toho si je koneckonců vědom i Liessmann, když píše: „Proti humanistické koncepci vzdělání neobstojí námitka, že organizačně je možné ji uskutečnit jen zčásti a jako ideál je prostě nedosažitelná. S Hegelem k tomu lze vždy říci: Tím hůře pro skutečnost.“ LIESSMANN (2009), str. 43. „Avšak reminiscence toho, čím vzdělání jistě nikdy nebylo, nicméně hodlalo být, mohou přispět k tomu, abychom si dovolili víceméně jasný pohled na bezútěšný stav ducha, který se velmi nouzově zakrývá eufemismem *společnost vědění*.“ LIESSMANN (2009), str. 11.

⁴⁸ LIESSMANN (2009), str. 31 a 32.

⁴⁹ LIESSMANN (2009), str. 25.

⁵⁰ LIESSMANN (2009), str. 28 a 50.

⁵¹ LIESSMANN (2009), str. 27.

⁵² LIESSMANN (2009), str. 73 – 85, kapitola *Boloňa – Prázdnota evropského vysokoškolského prostoru*.

⁵³ Koncept „společnosti vědění“ není samozřejmě neproblematický. Především není jasné, co myslíme nejednoznačným slovem *vědění* (také u Liessmanna, operuje např. s pojmem „všeobecné vědění“ a „všeobecný základ vzdělanosti“ LIESSMANN (2009), str. 39, aniž bychom se dozvěděli, co tím myslí); společnost vědění je velice dynamická ve všech svých procesech, zahrnuje různorodé složky: produkce vědění - učení - rozšiřování vědění - aplikace vědění - management vědění. Z konceptu vyplývají další otázky: nezničí nové technologie více pracovních míst, než jich vytvoří? Jsou lidé schopni se adaptovat na růst poznatků, které lze uložit, ale nikoli použít? Nerozšíří se propast mezi zeměmi podle dostupnosti informačních technologií a mezi generacemi podle odlišné adaptability na nové technologie? Nevznikne nový typ sociální nerovnosti a nové konflikty neznámého charakteru (disponující informacemi X nedisponující informacemi)? Podle VESELÝ (2008), str. 78 - 81. Problém spočívá také v tom, že vědění se samo reprodukuje a ve společnosti vědění proměňuje sociální realitu, o které má být věděním. „Vtip není v tom, že neexistuje stabilní sociální svět, který bychom poznávali, ale že poznávání tohoto světa přispívá k jeho nestálému a proměnlivému charakteru.“ GIDDENS (2010), str. 45.

⁵⁴ LIESSMANN (2009), str. 52 – 61, kapitola *Honba za pořadím*.

⁵⁵ LIESSMANN (2009), str. 62 – 72, kapitola *Jakou váhu má vědění?*

⁵⁶ LIESSMANN (2009), str. 22 – 23. „Vědění, jak zní obvyklá definice, je informace nesoucí význam... Vědění je více než informace. Vědění umožňuje nejen odfiltrovat z množství dat ta, která mají informační hodnotu, vědění je celkovou formou prozkoumávání světa. [...] Na rozdíl od informace, jejíž význam spočívá v odlišném jednání v budoucnosti, není vědění jednoznačně účelově orientováno.“

především Liessmannem vyhlášený konzervativní návrat k elitářství ve vzdělávání⁵⁷, návrat k obsahově formulovanému kurikulu a prosazované, ale nejasné představě všeobecného vzdělání. Základem mé kritiky je ale představa „čistého vědění“, které je zbaveno emocí, vazby na politiku a ekonomiku, představa vědění, které se řídí jen samo sebou, Pravdou, která je zbavena vazby na moc.

Liessmannovu tezi o nevzdělanosti jakoby nepřímo potvrzoval jeho nesebekritický a černobílý pamflet prakticky odsuzující vše, co se dělo se vzděláním za posledních sto padesát let, a nekladoucí žádné další otázky. Jak na obranu kritického postmodernismu, formuluje Wolfgang Welsch: odsuzování postmoderního myšlení se ve zvláštním gestu spojuje s tím, co je odsuzováno: „Zvláště pozoruhodné je, že paradoxně je tomu stejně i s jeho [bezbřehého postmodernismu] kritikou. Neboť se vytvořila podivná slitina tohoto postmodernismu s jeho kritickou opozicí. A je to právě tato aliance, která tento postmodernismus přivedla k moci a upevnila. Nejenže se kritika obrací skoro výlučně k tomuto postmodernismu, a tím ho mylně obdařuje zdáním jedinečnosti, ale, což je horší: ve své verbální polemice se kompetentně zcela připodobňuje k jeho gestům [...] v tomto rituálu nadávek bezděčně nedělá nic jiného [...] taková kritika se spokojuje starými ujištěními, nadčasovými apely a módními zaklínadly.“⁵⁸ V podobném smyslu mě zarazí také fakt absence hlubší kritiky Liessmannova pohledu a nekritické přijetí jeho knihy např. v českém intelektuálním prostředí.⁵⁹ Paradoxně tak působí srovnání míst, kde Liessmann heslovitě odsuzuje heslovitost⁶⁰ a kde je nadšeně přijímán stejně heslovitě⁶¹.

Liessmann navrhuje za metaforický obraz stavu současné vzdělanosti televizní vědomostní soutěže⁶². Ve své práci chci nabídnout jiný přírůbek: charakter současné vzdělanosti (a s ní spojené problémy i klady) podle mě vystihuje mnohem lépe a otevřeněji projekt Wikipedie, otevřené internetové encyklopedie. Nikoli nahodilost a absence kontextu v podobě módních soutěží, ale zjevné přetížení kontextem, nedozírná komplexnost vědění zhmotněná v hypertextovém odkazu mezi texty, které se historicky tvoří v závislosti na znalostech jedinců, nemožnost připsat znalost konkrétnímu autorovi, neustálá dostupnost téměř všech dat a jejich následná banalizace.

Za svůj vlastní úkol si kladu odolat svodům líbivého a módního konservatismu a pokusit se udržet také *postmodernu* jako jedinečnou pedagogickou inspiraci.

Kromě *Teorie nevzdělanosti* jsem vycházel ze zahraniční anglicky psané odborné literatury.

Debata o postmoderní výchově probíhá v zahraničí už od přelomu sedmdesátých a osmdesátých let XX. století. Za často citované autory jmenujme především Michaela A. Peterse, Wilfreda

⁵⁷ Na několika místech je z mého pohledu nikoli politicky nekorektní (jak rádi zdůrazňují autoři českých komentářů), ale politicky nebezpečný, zcela vyvazující fungování vědy z oblasti morálky a hodnot: „...moderní vědy od okamžiku, kdy se etablovaly, *bezvadně* fungovaly v nejrůznějších společenských podmínkách – v liberální Americe *stejně dobře* jako v nacistickém Německu, stalinském Sovětském svazu i v autoritativní Číně -, mluví proti tezi, že právě produkce, rozdělování a zhodnocování vědění je faktorem, který by mohl mít moc a sílu formovat společnost.“ LIESSMANN (2009), str. 36. Z toho mimochodem vyplývá to, co Liessmann jinde vědě zazlívá, totiž stálou závislost moderní vědy na politickém diskursu.

⁵⁸ WELSCH (1993), str. 11.

⁵⁹ Nezaznamenal jsem bohužel žádnou kritickou studii nebo článek, který by s Liessmannem polemizoval.

⁶⁰ za mnohé např. LIESSMANN (2009), str. 95.

⁶¹ např. HLAVÁČEK (2010)

⁶² LIESSMANN (2009), str. 13 – 21, kapitola *Kdo bude milionářem aneb Všechno, co musíme vědět*.

Carra, Charlese Bingham a Gerta Biestu. Ke konceptu radikální, hraniční pedagogiky se budu vztahovat v závěru této práce.

Nejdůležitější zdroje mých úvah jsou pak dvě monografie *Postmodern Education*⁶³ a *Postmodernism and Education*⁶⁴. V práci také využívám aktuálnější články ze zahraničních periodik, především z amerických *Teaching Philosophy* (Charlottesville, Virginia, Philosophy Documentation Center), *Philosophy of Education* (Urbana, Illinois, Philosophy of Education Society) a britského *Journal of Philosophy of Education* (Salisbury, Philosophy of Education Society of Great Britain). Pro účel této práce byly inspirativní také úvahy z oblasti přemýšlivé sociologie, především práce Neila Postmana, Marshalla McLuhana a Zygmunta Bauma⁶⁵. Spíše implicitní než explicitní jsou v práci obsaženy odkazy na teorii kulturní produkce Pierra Bourdieu⁶⁶ a její komentáře v češtině⁶⁷. V závěrečné části pak budu využívat především myšlenky Guye Deborda a Ivana Illiche⁶⁸.

Srovnání vybraných publikací věnujících se filosofii výchovy ze zahraničí a u nás přineslo ještě jedno zajímavé zjištění. Zatímco česká tvorba pracuje s historickým průřezem filosoficko-výchovných koncepcí, anglosaské studie se věnují jednotlivým aspektům situace pedagoga (indoktrinace, ospravedlnění výuky, násilí, etika pedagoga apod.). V této práci chci vytvářet určitý kompromis. Vycházím sice z četby jednotlivých filosofů, ale obsahově se chci dotýkat především reality, pedagogické situace, tak jak jsem ji zatím poznal.

Nejblíže záměru této práce byla krátká studie Aharona Avirama *Decline of the Modern Paradigm in Education*⁶⁹, která hned ve svém úvodu odkazuje na prohlubující se „mezeru mezi systémem a proměňujícím se světem, který jej obklopuje.“⁷⁰ Aviram tvrdí, že v situaci postmoderny se vzdělávací systém stává anomálií ve smyslu Kuhnovy terminologie, přičemž si této anomálnosti není většina pedagogů vědoma.⁷¹ Cílem Aviramovy eseje je i cíl této práce: učinit anomálnost současné školní výchovy zjevnou⁷² a pokusit se otevřít diskusi o novém paradigmatu výchovy v postmoderní situaci⁷³.

Tato práce nechce přinést zcela nové poznání v plném slova smyslu, ale chce propojit různé myšlenky, které až do té doby byly pokládány za navzájem nezávislé. Tato práce je rekonfigurace již řečeného a napsaného. Jedinou nadějí a východiskem zůstává moje vlastní *představitost*, *inspirativnost* samotného textu a na straně čtenáře/pedagoga *otevřenost* vůči nabízené inspiraci.

⁶³ ARONOWITZ, GIROUX (1991)

⁶⁴ USHER, EDWARD (1994)

⁶⁵ POSTMAN (1996, 2010), POSTMAN, WIENGARTNER (1969); McLUHAN (2008); BAUMAN (2006)

⁶⁶ BOURDIEU, PASSERON (1990)

⁶⁷ DOPITA (2007)

⁶⁸ DEBORD (2007); ILLICH (2000)

⁶⁹ AVIRAM (1996)

⁷⁰ AVIRAM (1996), str. 421. (překl. MFa)

⁷¹ AVIRAM (1996), str. 423. Zjevný odkaz na KUHN (2008)

⁷² AVIRAM (1996), str. 434.

⁷³ AVIRAM (1996), str. 435.

II. MODERNÍ ZÁKLADY SOUČASNÉ ŠKOLY (MODERNITA)

Současná škola je dědicem období vzniku školy jako moderní instituce na konci XVIII. a v průběhu XIX. století. Účelem této kapitoly je objasnit některé podstatné znaky, které ve škole po dvě stě let přetrvávají a jsou pro školu do značné míry stále určující. Úkol vyčerpávajícího přehledu takových znaků by přesahoval možnosti této práce. V žádném případě např. nechci tvrdit, že by se škola jako institucionální prostor nevyvíjela. Podstatnými prvky byly samozřejmě také postupné zavádění povinné školní docházky ještě v průběhu XIX. století, rozšiřování nabídky středního a vysokého školství, vliv reformní pedagogiky od počátku XX. století, po druhé světové válce nakonec rozsáhlá demokratizace vzdělávání, které se stává v určitém smyslu a do jisté míry přístupné skutečně všem.

Navzdory tomu chci zdůraznit, že škola je z mého pohledu v podstatě konzervativní instituce, která se změnám aktivně brání. Přijímá a integruje je velice postupně. Chci se zde tedy pokusit zachytit ty stabilní prvky, které stály v základu školy při jejím zrodu a které tam stojí také dnes, přestože jsou dnes jinak manifestované nebo se nacházejí v přímé konkurenci s dalšími prvky, které tam přibýly v průběhu XIX. a XX. století v rámci rozvoje modernity nebo dokonce postmodernity.⁷⁴

Předpokládám, že tyto prvky naleznou v příbězích, kterými je opředená moderní škola a které by Jean-François Lyotard označil za *metanarativy*. Tyto příběhy, které měly původně legitimizovat obsah, cíle i prostředky, jak uvidíme v dalších kapitolách, se dnes pro zúčastněné ukazují jako nedůvěryhodné, prožívají zřetelný úpadek v konkurenci s dalšími ospravedlněními nebo v konfrontaci s hodnotovým prázdňem. Důležité pro moje úvahy bude přesvědčení, že přestože jsou tyto příběhy prožívány jako nedůvěryhodné, nadále podstatně určují fungování institucí, které na jejich základě před zhruba dvě stě lety vznikaly a přivádí tyto instituce do napětí mezi modernitou školy a postmodernitou okolního světa. Myslím tedy, že projevem zmiňovaného napětí je fakt, že se současná škola nachází ve stavu hodnotového pokrytectví, když na jedné straně zastává osvícenské hodnoty, kterým ale na straně druhé jednotliví aktéři přestávají věřit, ale zároveň jsou nuceni jednat podle nich. Jak jsem naznačoval v úvodu, problém nemusí tkvět v těchto hodnotách, není potřeba se jich zbavovat. Problém můžeme hledat také v našem vztahu k nim, v ignorování zřetelného posunu v jejich chápání mimo školu a/nebo ve způsobu jejich prosazování přímo ve škole. K této myšlence se ještě vrátím v závěru práce.

výchova k pravdě a svobodě

Moderní škola zjednodušeně řečeno vzniká na základě osvícenského akcentování dvou hodnot, totiž *rozumem dosahované pravdy a svobody*. Škola je založena jako prostor, ve kterém má být student seznámen (v některých případech spíše uveden do problematičtějšího vztahu) s pravdou. Zároveň má být prostorem, ve kterém se tímto sblížením s pravdou, osvobodí, respektive bude moci na jejím základě svobodně rozvinout své lidství.

⁷⁴ SKALKOVÁ (1994), str. 121. „V tomto směru se ukazuje, že škola jako instituce je od samého vzniku proniknuta osvícenskými pojmy vzdělání a zdokonalování subjektu. Na základě výchovy chce (v duchu Kanta a Fichte) dosáhnout rozvoje mravnosti, humanity, rozumného pokroku, prostřednictvím vzdělaných občanů utvářet osvícenský stát.“

Nedůvěra v takové příběhy založené na hodnotách je dnes sice zjevná, je důsledkem posunu v praxi (postmoderna) i v myšlení (postmodernismus), ale to takové příběhy zcela neruší. Jejich latentní a přesto podstatná přítomnost vytváří specifické napětí uvnitř současné školy.

Motiv osvobození zprostředkováním pravdy není v moderní škole samozřejmě zároveň zcela nový (viz např. platónské pojetí výchovy). To, co je tu zcela nového, je instituční provázáním těchto hodnot se sekulárním a národním státem. Nejen že výchova obecně má vést k individuální spáse vědění, ale má tam vést právě vzdělání v nově pojaté školské instituci. Novým cílem se tím stává loajalita ke státu, případně v některých zemích k národu, výchova k modernímu občanství a vlastenectví. Na tento fakt bylo poukazováno ještě během XIX. století.⁷⁵ Jako demonstraci tohoto problematického vztahu mezi základními prvky moderní školy, totiž svobodu a pravdou na jedné straně a moderním občanstvím na straně druhé, jsem zvolil metapříběhy o *neutralitě školy* a na něj navázaný *příběh o strachu z indoktrinace*.⁷⁶

Neutralitou zde bude míněn postoj zbavený zjevného předsudku, nestrannost, určitý „úrok stranou“, aktivní pozdržení soudu.⁷⁷ Neutralitu však nechci slučovat nebo zaměňovat s indiferencí, lhostejností, tichem. Koncept neutrality (včetně školního prostoru) by měl umožňovat být zaujatý na problému, aniž by bylo nutné si definitivně volit stranu, kterou budu zastávat. Zároveň je někdy neutralita spojována s konceptem objektivit. V případě objektivit jde spíše o snahu o určité stanovisko, o co nejobecnější stanovisko platné nezávisle na subjektu. I tak je někdy neutralita chápána. Neutralita v silném slova smyslu by ale zřejmě musela vést k uvažování všech myslitelných hledisek, stát v jejich středu (*neutrum* jako střední rod).

Neutralita se ve školském prostoru může realizovat v různých rovinách. Jasně ohraničené a dobře uchopitelné je pojetí (a) neutrality stranické: učitel/škola mají být nestranným prostorem, nesmí zasahovat do soutěže mezi politickými stranami a hnutími. To je v České republice přímo garantováno školským zákonem.⁷⁸ Nicméně jde v určitém smyslu o stále živý problém, což naznačují např. medializované kauzy kolem projektu Studentských voleb 2010 pořádaných o. p. s. Člověk v tísní⁷⁹ a kolem Marty Semelové, členky Odborné sekce školství

⁷⁵ SKALKOVÁ (1994), str. 122. „V průběhu vývoje školy se ovšem prosazovaly i protikladné stránky, pro něž škola byla kritizována. Tak např. již na přelomu 19. a 20. století se poukazovalo na to, že velké ideje ztratily na životnosti, že se škola stává nástrojem přípravy poslušných poddaných, nástrojem disciplíny a kontroly.“

⁷⁶ Jsem si vědom toho, že napětí mezi pravdou a svobodou na jedné a občanstvím na druhé straně by bylo možné uchopit i jinak. Např. jako ambivalentní důraz na elitářství (přístup k pravdě a svobodě není možné poskytnout všem např. její esoterní charakter nebo pro intelektové schopnosti většiny) a důraz na masovost (občanská výchova vytvářející masy loajálních občanů státu). Tutéž myšlenku naznačuje např. MANN (2003), str. 143. “By the end of the nineteenth century, in the light of the changed conception of *Altertumwissenschaft*, the Gymnasium can easily appear to be what its critics charged it always was, namely an institution for reinforcing or creating class distinctions, where a mere veneer of “classical” learning serves to separate elite... from the masses.”

⁷⁷ Neutralitu definuje např. Andrew Heywood jako „nepřítomnost veškerého stranění či závaznosti; její podstatou je odmítání kohokoli upřednostňovat“. HEYWOOD (2008), str. 377.

⁷⁸ Školský zákon č. 317/2008 Sb., §32, odst. 1) „Ve školách a školských zařízeních není povolena činnost politických stran a politických hnutí ani jejich propagace.“

⁷⁹ Napětí dokumentuje např. vyjádření MŠMT ČR k projektu, který původně podpořilo, ale na protest sociálnědemokratických hejtmanů od podpory odstoupilo. [online]. [cit. 13. 4. 2013] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vyjadreni-msmt-k-projektu-studentske-volby-2010>>

ÚV KSČM, a nejen její výuky dějepisu na jedné z pražských ZŠ⁸⁰. Rozpaky byly také cítit nad angažovaností studentů v průběhu první přímé volby prezidenta v roce 2013. Studenti propagovali své kandidáty přímo ve škole nejen pasivním způsobem (typicky svým oblečením), ale i aktivně (např. výběrem filmů pro Studentský filmový klub v době voleb).

Problematičtější se zdá být široce chápáná (b) neutralita ideologická: učitel ani škola by vzhledem k neutralitě možná neměli propagovat ani jakoukoli ucelenou politickou ideologii⁸¹. Pokud je tento požadavek vůbec někým vznášen, pak je jasné, že se snadněji dodržuje, uvažujeme-li pouze ideologie historicky znemožněné (především nacismus, u komunismu jsou patrné v české společnosti určité rozpaky). I v tomto případě bude problém ošetřen právním zákazem propagace těchto ideologií.⁸² Mnohem nepřehlednější situace bude nastávat, vztáhneme-li požadavek ideologické neutrality také na ideologie přítomné v politickém prostoru (konzervatismus, liberalismus, socialismus, environmentalismus aj.). Odpověď na tento problém je podle mého názoru zcela obecně chápáná (c) neutralita hodnotová, kterou po škole nikdo nepožadoval a nepožaduje. Škola je integrovanou součástí určitého hodnotového žebříčku moderních demokratických národních států a propaguje (i když někdy možná jen verbálně/formálně) ve svém rámci poměrně zřetelné státem uznané hodnoty (např. svoboda jedince, lidská práva, důstojnost, respekt⁸³, ale i právo na vzdělání jako „universální lidskou hodnotu“⁸⁴), které jsou zároveň průnikem s některými platnými politickými ideologiemi, které tak mají zastávat nejen samotní pedagogové, ale jsou implicitně obsažené i ve vzdělávacím systému jako celku (především ve formulacích jeho cílů⁸⁵).

Koncept neutrality odkazuje na svobodu. Její zdůrazňování se v určitém smyslu objevuje jako akcentování bezbrannosti studentů, kteří jsou vystaveni užívání moci ze strany učitele/školy.⁸⁶ Škola by měla být neutrální především proto, aby poskytovala studentům prostor pro svobodnou volbu povolání, politického názoru, životního postoje, názoru, místa v demokratické společnosti

⁸⁰ Např. KOVALÍK (2006)

⁸¹ Ideologii definuje např. Andrew Heywood jako „více či méně skloubený soubor idejí, které jsou základem organizované politické aktivity.“ HEYWOOD (2008), str. 66.

⁸² Zákon odsuzující komunismus (č. 198/1993 Sb.) a článek trestní zákona zakazující podporu a propagaci hnutí směřujícího k potlačení práv a svobod člověka (č. 40/2009, § 403).

⁸³ Určitým seznamem státotvorných hodnot je především preambule Ústavy ČR, č. 1/1993 Sb.

⁸⁴ *Bílá kniha* (2001), str. 14. se zřetelným odkazem na Listinu základních práv a svobod, č. 2/1993 Sb.

⁸⁵ Vzhledem k tomu, že MŠMT zatím neformulovalo Národní program vzdělávání (přestože na něj odkazují nižší kutikulární dokumenty, především Rámcové vzdělávací programy, např. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), str. 5), je nutné obrátit se pro nejobecnější formulaci cílů českého vzdělávání na Školský zákon č. 317/2008 Sb., §2, odst. 2) definuje cíle českého vzdělávání následovně: „a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání, c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost, d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku, g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.“ Pro smysl této práce je důležité si povšimnout, že hodnoty pravdy a svobody jsou v náznaku obsaženy v bodě a) a b) (rozvoj osobnosti, mravní a duchovní hodnoty, všeobecné vzdělání), zatímco doplňující koncept občanského vzdělávání v bodech a), c), d), e), a f).

⁸⁶ např. WEBER (2009), str. 67.

apod. Učitel by tak měl být schopen nabízet široké spektrum alternativ a student by se měl sám rozhodnout, ke které z nich se přikloní. Nesmí být za žádnou cenu (v negativním slova smyslu) manipulován, nesmí ve škole svobodu ztrácet, ale získávat. Nesmí být *indoktrinován*.⁸⁷

Indoktrinace je v teorii výchovy od konce druhé světové války často diskutovaný⁸⁸ a nadále otevřený problém. Ke krystalizaci pojmu tak, jak jej chápeme dnes, dochází poměrně nedávno⁸⁹. Používaných definic je vlastně překvapivě málo. Pojem *indoktrinace* dnes bývá používán v pejorativním smyslu, považuje se za selhání výchovy vůbec. Indoktrinace je chápána jako „nedemokratická či autoritářská výchova“, především v pojetí americké progresivní pedagogiky⁹⁰. Vzhledem k tomu, že indoktrinace je používána v tomto negativním slova smyslu ve vztahu k výchově, pokud chceme přesněji určit její obsah, musíme také pozitivně vysvětlit, co je výchova⁹¹.

Podle shrnutí Christophera Winche a Johna Gingella⁹² se teoretici výchovy v zásadě soustředí na čtyři možnosti, odkud by ohrožení indoktrinací/manipulací mohlo přicházet. Z takového přehledu je zároveň jasné, že žádný z pokusů definovat indoktrinaci zcela neuspěl. Ve skutečnosti se tyto přístupy budou vzájemně doplňovat.

(1) indoktrinace je chápána jako *problém obsahu*. Její problematičnost tkví v předávání konkrétních doktrín, které nás příliš svazují, zbavují svobody v našem přemýšlení. Častými příklady jsou komunismus nebo katolictví. Problémem tohoto přístupu je, že ne vždy je indoktrinace prováděna v rámci zřetelných doktrín a že se informace o doktrínách může předávat neindoktrinujícím způsobem.

(2) indoktrinace je proto dále viděna jako *problém cíle*. Indoktrinace je z tohoto hlediska přesvědčováním studentů o něčem, co prokazatelně není pravda. Učiteli jde o to, aby studenti byli o něčem nakonec přesvědčeni. Z takového pojetí ovšem zřejmě vylučujeme všechny podoby té indoktrinace, která si není vědoma své nepravdivosti. Je nezáměrná indoktrinace z hlediska cíle ještě indoktrinací?

(3) indoktrinaci můžeme chápat jako vytváření určitého pedagogického *výsledku*. Indoktrinující výchova spočívá v produkování studentů s uzavřeným nekritickým myšlením. Takové myšlení ovšem může vyplývat i z jiných příčin (nedostatek inteligence či cviku, nedostatek empatie

⁸⁷ GATCHEL (2010), str. 8. Gatchel uvádí několik základních poznámek k etymologii a kontextu slova indoktrinace: (1) slovo indoktrinace znamená implementaci doktrín, v původním smyslu šlo především o křesťanské učení (*doctrina christiana*). (2) teprve s nárůstem demokratického myšlení v osvícenství a v průběhu XIX. a XX. století se indoktrinace odpoutává od konceptu výchovy vůbec a dostává se vůči (demokratické) výchově do opozice jako výchova autoritářská.

⁸⁸ WINCH, GINGELL (2008), str. 101.

⁸⁹ GATCHEL (2010), str. 9.

⁹⁰ GATCHEL (2010), str. 9. "This question concerned the doubt in minds of such Progressive educators as Francis Wayland Parker and John Dewey as to whether or not education could be both constructive, in relation to individual growth, and coercive, in the sense of uncritical implantation of beliefs. [...] As Parker, Dewey, and other voices of the 'new' education began to differentiate more and more clearly between democratic and absolutistic concepts of education, such terms as 'imposition', 'inculcation', and 'incultation' became antonyms of the 'new' education. Since the etymology of its restricted meaning goes back to 1832, it is probable that educationists of the 'new' school counted 'indoctrination' among these antonyms. But the term found little written expression during this period." (zvýraznil MFa)

⁹¹ O vymezení tohoto pojmu jsem se pokusil v úvodu této práce.

⁹² WINCH, GINGELL (2008), str. 101.

apod.). Zároveň bych byl ochoten připustit, že indoktrinující proces může v realitě probíhat, aniž by k uzavření myšlení došlo, totiž o indoktrinaci by se jednalo i bez dosažení kýženého výsledku.

(4) indoktrinace může být také *problémem metody*. Šlo by nejspíš o používání takových metod, které nejsou přínosné pro studenty, ale ohlupují je, zbavují je svobodného myšlení směřujícího k pravdě. Ale metody nelze tak snadno vyvázat ze závislosti na obsahu. Určitým manipulativním technikám se lze jen těžko vyhnout např. při výchově malých dětí. Přesto jsem přesvědčen, že jde i zde nadále spíše o výchovu než o indoktrinaci. Zároveň by bylo možné říct, že např. metodu otevřené diskuse použije jak zkušený indoktrinátor, tak i kritický vychovatel.

Neutralita moderní školy jako strach z manipulace se ale rodí nejen z potřeby nezbavovat studenty svobody, ale také ve vazbě této instituce na osvícenský ideál rozumu a provázání školního prostoru se světem vědy, především v odkazu na pozdější pozitivismus. V tomto smyslu má pak požadavek neutrality podobu strachu ze vzdálení se od pravdy. Škola se stává prostorem, kde má být pravda lidského poznání šířena.

Tak např. Denis Diderot v *Prospektu k Encyklopedii* z roku 1750 píše, že se má „vědění stát svatyní, kde budou lidské vědomosti ukryty před časem a revolucemi.“⁹³ Encyklopedii je vetknut pedagogický potenciál, když má podle Diderota mj. „sloužit k vedení těch, kteří pocítili odvahu pracovat na vzdělávání jiných.“⁹⁴ Vědění, které je v rámci Encyklopedie nabízeno lidstvu, má především zdůraznit složitost a komplexnost skutečnosti a vzájemné vztahy mezi našimi informacemi.⁹⁵ Přesto „encyklopedie nedovoluje žádného opomenutí“⁹⁶, mezery by rušily spojení a poškozovaly formu i základy vědění. Cílem Diderotovy práce na Encyklopedii je proto v určitém smyslu soustavné vyplňování mezer tam, kde se odborníci spoléhali na to, že to „napíše někdo druhý“⁹⁷.

Přímo v encyklopedickém hesle *Výchova (Education)*⁹⁸ se výslovně doporučuje, aby se děti při výchově vystavovaly pouze dobru a pravdě⁹⁹. Dětem se proto při výchově nikdy nemají říkat

⁹³ DIDEROT (1950), str. 21. (zvýraznil MFa)

⁹⁴ DIDEROT (1950), str. 11.

⁹⁵ DIDEROT (1950), str. 11 – 12. „...aby se proplétáním kořenů a větví ukázala nemožnost dobře poznat několik částí tohoto celku, aniž by se vystoupilo nebo sestoupilo k mnohým jiným.“

⁹⁶ DIDEROT (1950), str. 14.

⁹⁷ DIDEROT (1950), str. 18.

⁹⁸ Autorem hesla *Výchova* byl jazykovědec César Chesneau du Marsais (1676 - 1756). Mezi další hesla, která napsal patří především *Gramatika (Grammaire)* a *Učenci (Philosophes)*. Dále je autorem celé řady gramatických hesel. DU MARS AIS (2007) To potvrzuje skutečnost, že pedagogickým heslem se nemohl zabývat zvláštní odborník (přestože by si to nejspíš Diderot přál, „Každý byl zaměstnán jen tím, čemu rozuměl“ DIDEROT (1950), str. 17), protože pedagogika jako věda prakticky existovala pouze v podobě filosofie výchovy.

Du Marsais se ve svém článku o výchově zabývá pojmem výchovy v logickém sledu tělo – duše – duch. V první části vzdělávání těla zdravotnickou osvětou a hygienickými návyky, teprve ve druhé části vzdělávání duše výchovou dětí, ve třetí části morální výchovou, kde se ovšem Du Marsais prakticky omezí jen na obdiv k soudobým vojenským školám a jejich disciplíně.

⁹⁹ DU MARS AIS (2007) “From the moment that a child lets it be known by his look and by his gestures that he understands what is said to him, he should be regarded as a subject proper to be submitted to the jurisdiction of education, whose goal is to form the mind, and set aside what can lead it astray. It would be desirable for him to be approached only by sensible people, and for him to see and hear *nothing but good* [...] Thus it is extremely important for a young man to acquiesce *only to what is true...*” (zvýraznil MFa)

žádné smyšlené příběhy, které pak odvádí rozum, provokují představivost a zastrašují.¹⁰⁰ Čím zvláštnější příběhy, tím více se zarývají v učenlivých myslích dětí. Důvod, proč bychom měli říkat dětem pouze pravdy a nikdy nic smyšleného, obsahuje jasný strach z indoktrinace: děti jsou ještě neschopné podezření, dávají se do rukou vychovatele a tyto ruce je nesmí zrazovat.¹⁰¹ Nechat děti vlastnímu osudu je nebezpečné, musíme je varovat před šarlatány, svůdci a podvodníky, kteří chtějí ošálit jejich rozum.¹⁰² Jedině pak bude správnou výchovou jejich mysl „osvícena, instruována, ozdobena, regulována“.¹⁰³

Dobovou představu o moderní škole analyzují také sociologové Jan Keller a Lubor Tvrď¹⁰⁴. Přestože v osvícenském projektu Encyklopedie jsem odkazoval na obavy z indoktrinace především pseudo-náboženské, moderní škola byla podle Kellera založena jako sekulární pokračování církevní vzdělávací autority. Vzdělání je chápáno jako součást cesty k osobní spáse duše, ve které hraje církev/škola ústřední roli nezpochybnované autority.¹⁰⁵ Vědění je posvátné, protože pochází z oblasti neovlivňované člověkem, je darem od Boha.¹⁰⁶ Škola nesouvisí s trhem práce, s praktičností, vědění má hodnotu samo o sobě, překračuje rovinu každodennosti, oblast „pouhého všedního užitku a užívání“¹⁰⁷. V návaznosti na výše citovanou Diderotovu představu Encyklopedie jako svatyně vědění se svatyní celé společnosti stává škola. Učitel je potom chápán jako ztělesnění pravdy a rozumu, jako sekulární kněz, který svou činností zasvěcuje vhodné novice. Jeho autorita není zpochybňována. K této činnosti musí být svým způsobem *povolán*.¹⁰⁸ Člověk je chápán jako nehotový, musí být někým jiným veden do oblasti probuzeného rozumu. Pokud se vyskytnou nějaké společenské problémy, pochází z nedostatku vědění. Vzdělání je ale z tohoto hlediska chápáno jako esoterní a elitářské, musí zůstat přístupné nemnohým.¹⁰⁹

Na základě knihy Waltera Leirmana *Čtyři kultury vzdělávání* by bylo takové prostředí možné charakterizovat jako vzdělávací *kulturu expertů*.¹¹⁰ Síla vědění má vést k individuální moci nad

¹⁰⁰ DU MARSAIS (2007) "So keep him away from all fabulous stories, from all puerile tales of Fairies, of werewolves, of wandering Jews, of goblins, of ghosts, of wizards, of spells, told by those makers of horoscopes, those fortune-tellers, male and female, those interpreters of dreams, and so many other superstitious practices that serve only to lead astray children's reason, to frighten their imagination, and often even to make them regret having come into the world."

¹⁰¹ DU MARSAIS (2007) "...he has not learned to suspect; he puts himself in your hands, and you trick him: all those false ideas become as many exemplary ideas, which lead children's reason astray. I would have it that instead of thus taming the mind of young people with charm and lies, one never told them anything but the truth."

¹⁰² DU MARSAIS (2007) "How dangerous it is to let young people of both sexes acquire experience on their own and at their expense, to let them be ignorant of the fact that seducers and cheaters exist, until they have been seduced and cheated!"

¹⁰³ DU MARSAIS (2007) "The second object of education is the mind that one must enlighten, instruct, adorn and regulate."

¹⁰⁴ KELLER, TVRĎÝ (2008), str. 27 – 42, kapitola *Škola jako chrám*.

¹⁰⁵ KELLER, TVRĎÝ (2008), str. 27. Keller s Tvrďým zde dále odkazují na středověký koncept *Bildung* jako „přenášení obrazů boha do lidské duše“ u Mistra Eckharta.

¹⁰⁶ KELLER, TVRĎÝ (2008), str. 28.

¹⁰⁷ KELLER, TVRĎÝ (2008), str. 28. Na tomto místě je myslím dobré upozornit, že oblast neužitečného vědění povznášejícího duši byla zamýšlena především pro chlapce. Dívky byly vzdělávány ve veřejných školách nanejvýš pro „prostou gramotnost“, u dívek ze středních a horních vrstev byla velice praktickým cílem výchova budoucích manželek, matek a hospodyň. LENDEROVÁ (2004), str. 376.

¹⁰⁸ KELLER, TVRĎÝ (2008), str. 29.

¹⁰⁹ KELLER, TVRĎÝ (2008), str. 30.

¹¹⁰ LEIRMAN (1996), str. 21 – 46, kapitola *Kultura expertů ve vzdělávání: Síla vědění vede k moci nad životem*. Jedná se o práci, která se zabývá vzděláváním dospělých ve firmách. Její předností je, že se snaží vycházet ze skutečných modelů chápání vzdělávání. Jejím nedostatkem je z mého pohledu přílišný zájem

životem. Kultura expertů je prosazováním řádu¹¹¹, o kterém se zároveň učí, že je objektivní, že se nachází mimo naši moc. Vzdělání vede k odhalení tohoto řádu v podobě pravdy a moudrosti. Učitel je ke své práci „zplnomocněn z tradice. V tomto smyslu je jejím interpretem, překladatelem a prostředníkem, vypravěčem.“¹¹² A je zároveň nositelem určité morální naděje. Předpokládá se, že škola expertů má širší společenský vliv, který přesahuje samotnou instituci¹¹³. Přestože byl v takové vzdělávací kultuře původní metodou dialog, postupně se důraz přesunul na sdělování obsahů vědění. „Pohyb je soustředěn kolem odhalování pravdy a moudrosti. Je ale pojímán zúženě, instrumentálně a staticky. Jde o obvyklou metodu zaměřenou na sdělování předem určených obsahů.“¹¹⁴ Klíčovým pedagogickým problémem je původní nevzdělanost učícího se jedince, jeho neinformovanost¹¹⁵, duševní a v užším smyslu kognitivní schopnosti.¹¹⁶ Na straně učitele je nejdůležitějším praktickým problémem efektivnost a věcná správnost přenosu vědění.¹¹⁷

Tvrdí a Keller se domnívají, že za kritikou pojmu *společnost vědění*, jak jsme se s ní v první kapitole setkali např. u Liessmanna, je představa, že škola má nadále plnit jak funkci chrámu vědění, tak i další úkoly, které jí přibýly v období po druhé světové válce (tyto funkce nazývají *výtah* – škola jako prostor společenského vzestupu, a *pojišťovna* – škola jako pojistka proti společenskému sestupu).¹¹⁸ Také Leirman považuje kulturu expertů nikoli za překonaný historický koncept, ale za jeden z možných přístupů ke vzdělání i dnes.¹¹⁹

Ideál pravdy předávané ve škole může nabývat různých podob. Vedle pozitivistického přístupu¹²⁰ se v XIX. století prosazoval i romantický projekt novohumanistického *Bildung*¹²¹, jehož předním

o empirická měření jednotlivých modelů (přístup samotného Waltera Leirmana by patřil zřejmě do jím analyzované kultury inženýrské), který jde někdy na úkor smysluplného zobecňování.

¹¹¹ LEIRMAN (1996), str. 27. „starověké Řecko a moderní doba jsou spojené radikální preferencí Logu a racionálního řádu. Kultura expertů či odborníků na poli vzdělávání je v podstatě situována do této klasicko-moderní perspektivy...“

¹¹² LEIRMAN (1996), str. 24.

¹¹³ viz např. MORKES (2004), str. 169. „Postavení školy bylo v minulosti ve většině obcí především obrazem práce jejích učitelů. Charakteristickým rysem přitom bylo, že učitelé se nevěnovali pouze výuce, ale svou *čínorodostí* vtahovali žáky, jejich rodiče, ale i další obyvatele obce, do kulturního a společenského života.“ (zvýraznil MFa)

¹¹⁴ LEIRMAN (1996), str. 24.

¹¹⁵ LEIRMAN (1996), str. 27.

¹¹⁶ LEIRMAN (1996), str. 45.

¹¹⁷ LEIRMAN (1996), str. 30.

¹¹⁸ TVRDÝ, KELLER (2008), str. 39. „Dnes se pod všeobecným heslem vzdělanostní společnosti skrývá iluze, podle níž by škola měla současně plnit všechny úkoly, které se postupně navrstvily v průběhu celého naznačeného procesu. Zůstává jí tradiční úkol poskytovat mimořádný osobnostní rozvoj těm, kdo pro to projevují dispozice. Kromě toho by měla zajistit pokud možno každému odpovídající sociální vzestup, tak aby se nikdo necítil diskriminován oproti druhým. A navíc by měla fungovat jako spolehlivá forma investice pro každého, kdo se rozhodl zúročit svůj vklad právě touto formou.“

¹¹⁹ LEIRMAN (1996), str. 32.

¹²⁰ Positivismus vychází z díla Augusta Comta (1798 – 1857). Tématu pozitivistických hodnot ve vzdělávání se věnuje např. Henry Giroux ve své stati *Schooling and the Culture of Positivism. Notes on the Death of History* z roku 1979. GIROUX (1997), str. 3 – 34. Giroux zde popisuje vliv positivismu na vzdělávání v moderní škole v několika ohledech: pozitivní pojetí kurikula (fakta, popis, metoda formálních disciplín: logika, matematika), instrumentalizace vědění (otázka „k čemu to je?“), neprosazuje se objektivita (chápaná zde jako odmítání předsudků), ale objektivismus (čímž Giroux myslí pedagogický přístup, který sugeruje představu, že vše, co je řečeno, je nadčasové a nadosobní) a konečně odmítání

představitelem byl ministr pruského školství Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), mj. zakladatel klasických gymnázií. Jeho koncepce vzdělanosti je považována např. Liessmannem za osvícenský ideál vzdělanosti, který současnosti tolik chybí.¹²² V konceptu Bildung se vzdělání vztahuje především ke kultivaci celého jedince, vzdělání má rozvíjet nejen jeho rozum, ale jeho celkovou *lidskost*.

V podobném smyslu¹²³ argumentuje také Kant ve svém spise *O výchově* z roku 1803, když píše: Člověk je nejen stvoření, které musí být vychováváno¹²⁴, ale navíc takové, které musí být vychováváno, aby se stalo člověkem.¹²⁵

Škola má dát prostor přirozené touze po výchově, tomuto individuálnímu vzdělávacímu pudu, vytvářet nikoli učenost (zaměření na fakta a informace, pozitivní výchovu), ale vzdělanost (kontakt s pravdou). Prostředkem takového vytváření vzdělanosti má být v případě střední školy *gymnázium* a výuka řečtiny a reálií antického světa.¹²⁶ Pomocí výuky řečtiny a „rozvíjení a zdokonalování lidských schopností *ve prospěch samotných jedinců* se budou tito jedinci stávat také lepšími občany.“¹²⁷ Řectví je viděno jako předobraz, nadčasový model lidství (Řekové jsou pojímáni jako vzorový národ – *Mustervolk*).¹²⁸ Jazyk je podle Humboldta duší národa¹²⁹, který kulturu nejen vyjadřuje, ale jejím ztělesněním. Řecká kultura je v novohumanistickém pojetí ideálem jednoty. Proto může být řečtina chápána jako všeobecná sjednocující síla a základ veškerého vzdělávání.¹³⁰ Humboldt si uvědomuje, že samotná věda k realizaci lidství nestačí. Nebude k tomu stačit ani institucionální škola. Podmínkami všestranného rozvoje lidství, tj. vytváření *osobnosti* je svoboda a dále rozmanitost situací, ve kterých se jedinec ocitá.

Podle prozkoumaných koncepcí má tedy moderní škola sloužit jako chrám vědění, ve kterém jsou účastníci učitelem zasvěcováni do vztahu k pravdě, v širším pojetí jsou osvobožováni a vstupují tak do jednoty svého lidství.

otázky po kontextu samotného pozitivistického přístupu (zachovávaní *statu quo*). K jeho myšlení se ještě vrátím v závěru práce.

¹²¹ BIESTA (2002), str. 378. „...*Bildung* stands for educational ideal that emerged in Greek society and that, through its adoption in Roman culture, humanism, neo-humanism and the Enlightenment, became one of the central notions of the modern Western educational tradition.“

¹²² LIESSMANN (2007), str. 40 – 42.

Také Gert Biesta si všímá narůstajícího obnoveného zájmu o ideu *Bildung* ve vzdělávacích teoriích od 80. let a spojuje jej se stále silnějšími projevy globalizace, které posilují hledání sjednocující síly nebo společného území, např. v podobě diskuse o „všeobecném vzdělání“. Připomíná ale, že v původním konceptu *Bildung* mohou jedinci dosahovat své autonomie díky přichýlení se k objektivizacím kulturní historie lidstva a shledává, že v postmoderním světě se pojem takové universální či obecné perspektivy stává spíše problémem. BIESTA (2004), str. 379 – 380.

¹²³ Na rozdílnost chápání pojmu Bildung u Humboldta a např. u Fichteho, který na Kantovo pojetí výchovy navazuje, upozorňuje např. PELCOVÁ (2004), str. 52.

¹²⁴ KANT (1931), str. 31. „Člověk je jediný tvor, jemuž je třeba výchovy. Výchovou totiž rozumíme ošetřování (Wartung), opatrování, výživu (Verpflegung, Unterhaltung), kázeň (Disziplin) a vyučování (Unterweisung) vedle mravní výchovy (Bildung).“

¹²⁵ KANT (1931), str. 34. „Člověk se může stát člověkem pouze výchovou. Není ničím jiným, než co výchova z něho udělá.“

¹²⁶ MANN (2003), str. 152.

¹²⁷ MANN (2003), str. 145. (přeložil MFa)

¹²⁸ MANN (2003), str. 146.

¹²⁹ SVATOŠ (2004), str. 41.

¹³⁰ MANN (2003), str. 149.

výchova k občanství

Pojetí neutrality se v prostoru školy setkává také s druhým příběhem, který je obsažen v základech moderní školy, příběhem o pojetí výchovy jako *výchovy občanů*. Škola vytváří a má vytvářet vzor občanských postojů, ať už výukou ve specificky navržených předmětech (např. výchova k občanství, dříve občanská výchova) nebo např. vytvářením prostoru angažovanosti v rámci své samosprávy (např. studentské parlamenty, účast studentů ve školních radách apod.). Tak jako nebyla úplnou novinkou výchova k pravdě a svobodě, ani široce chápaná výchova jako průprava občanských ctností není v moderní době nic zcela nového. Samozřejmě že i výchova v antice byla chápána ve svém politickém rozměru.¹³¹ Specifikem občanské výchovy v moderním státě je kombinace příběhu o svobodě s příběhem o výkonnosti a disciplíně.

Liotard tento příběh o občanské hodnotě školní výchovy popisuje takto: student přichází do moderní školy, kde jako „hrdina vědění přispívá svou prací k dobrému eticko-politickému účelu, k universálnímu míru“ v budoucnu.¹³² Pedagog získává své oprávnění z tohoto příběhu, je tím, kdo hrdinovi prostředkuje emancipační prostředky především tak, že propojuje vědění s etikou a politikou. Cílem výchovy je *dobrý občan*.¹³³ Proto jej také stát musí mít pod kontrolou a řídit jej. Dobrá výchova ochrání stát před nepřáteli.¹³⁴ Moderní výchova je občanskou výchovou, výchovou občanů pracujících pro efektivnější chod systému.

Liotard tuto vlastnost moderního vědění nazývá performativita a chápe ji jako efektivní výkonnost.¹³⁵ Foucault popisuje tento proces spojování moderních institucí s občanským postojem jako disciplinarizaci výchovou¹³⁶: podřízení provádění veřejné moci dvěma principům: ekonomické užitečnosti a politické poslušnosti. To je podstata disciplíny. Aktivita studentů je kontrolována a omezována systémem propracovaných mechanismů. Mocenské způsoby kontroly prorůstají tělem studentů: jedná se prostorové rozdělení s ohledem na funkci studenta, detailní rozvrhnutí času, časové vypracování úkolu, princip nezahálení (ekonomie času), architektura neustálého dohledu, dohled i nad dozorcí. Zároveň škola přináší celou řadu normalizačních sankcí za nepřípustné chování (opozdění, absence, přerušení úkolu, nepozornost, nedbalost, malá horlivost, nezdořilost, neposlušnost, plané či drzé mluvení, nesprávné držení těla, nestydatost, neslušnost). Přestupkem se stává i chyba, nízká úroveň, malý výkon.¹³⁷ Výsledkem disciplíny je normalizace, normalizovaný občan. Lyotardovým konceptem performativity a Foucaultovou analýzou disciplinarizace se budu podrobněji zabývat v příslušné kapitole. Zároveň se ještě vrátím k tezi, že za modernizací států organizovaným vzděláváním nestojí jen disciplinární zájmy *politické*, ale že tím do zdánlivě neutrální výchovy vstupuje v určitém smyslu také *ekonomický* kalkul výkonnosti ve prospěch nikoli veřejného, ale soukromého zájmu budoucích zaměstnavatelů.

¹³¹ LEIRMAN (1996), str. 10.

¹³² LYOTARD (1993), str. 97.

¹³³ DU MARSAIS (2007) "Education of children is the most interesting thing (1) for themselves [...] (2) for their families [...] (3) for the state itself, which must reap the fruits of the good education that the citizens that compose it receive."

¹³⁴ DU MARSAIS (2007) "If every kind of education were imparted with enlightenment and perseverance, the motherland would be well constituted, well governed, and protected from insults of its neighbours."

¹³⁵ LYOTARD (1993), str. 155 – 161. kapitola *Výuka a její legitimizace performativitou*.

¹³⁶ FOUCAULT (2000), str. 202.

¹³⁷ FOUCAULT (2000), str. 254 – 261. kapitola *Normalizační sankce*.

Vznikající napětí formuluje také Immanuel Kant v úvaze *Odpověď na otázku: Co je to osvícenství?* z roku 1784.¹³⁸ Na jedné straně vyhláší osvícenství jako věk osobní odvahy překonávat nesvéprávnost rozumu ke svobodnému myšlení¹³⁹; na druhé straně ale vymezuje druhé pole soukromého používání rozumu, kde jsme povinováni k občanské poslušnosti. „Rozumujte, jak chcete a o čem chcete, jen poslouchejte!“¹⁴⁰ Soukromé užívání rozumu je oblast, ve které od nás Kant vyžaduje především instrumentální poslušnost, podřízení zadanému cíli a veškeré snaze tento cíl vyplnit, typicky na úřadě či v zaměstnání. Jedná se o oblast osobního prospěchu.

Je příznačné, že právě v době vzniku moderní školy se u Kanta zřetelně formuluje *teorie dvojího rozumu*: oddělenost sféry soukromého a veřejného užívání rozumu, přičemž oblast svobody a sebevědomého určování vlastní etiky je odkázána do oblasti niterného zdokonalování člověka, do oblasti výchovy, která je tímto podle Kanta odpolitizována. Soukromé/pragmatické užití rozumu je otázkou správy veřejných věcí. Michel Foucault zdůrazňuje na Kantově myšlence, že „veřejné a svobodné užívání rozumu bude zárukou poslušnosti obyvatel, pokud řídicí politický princip bude ve shodě s universálním rozumem.“¹⁴¹

V jakém smyslu ale bude působit veřejně činný, ale státem placený pedagog? Může vyjadřovat své osobní postoje? Kant se domnívá, že v tomto rozhodne svědomí pedagoga, které ho nenechá vykonávat zpochybnovaný úřad.¹⁴² „Použití rozumu, k němuž sahá pověřený učitel před svou obcí, je pouze soukromé, protože takové shromáždění je – ať sebevětší – vždy jen domácím shromážděním, a pokud jde o ono použití, není tento učitel jako kněz svobodný a nesmí ani být svobodný, protože vykonává jen cizí zadání.“¹⁴³ Učitel je integrální součástí instituce, které je povinně podřízen. Občanská výchova přímo v rámci školy tedy nemůže probíhat v konfliktu s hodnotami státu, škola nemůže být místem odporu. Občanská výchova je výchovou k poslušnosti, o které se v rámci školy nemá vést otevřená debata. Učitel může mimo školní organizaci prosazovat své reformní názory, ale ani ty nesmí být ve větším rozporu vůči tomu, co učí v rámci školy a soukromého užívání svého rozumu.

V tomto smyslu tedy rozhodně nemůžeme říct, že by idea moderní školy byla neutrální, pokud by měla neutralita možnost se seznámit se všemi alternativami a některé z nich dát přednost. Stanovisko obhajoby establishmentu je u moderních učitelů povinností svědomí. Je-li škola chápána jako chrám pravdy a svobody, pak se zároveň jedná o chrám společnosti a stávající vlády.

K problematizaci hodnotové neutrality v rámci školy nicméně během XIX. století samozřejmě postupně dochází. Např. Max Weber ve své stati *Smysl „hodnotové neutrality“ v sociologických a ekonomických vědách*¹⁴⁴ z roku 1917 představuje názor, že ve škole se objevují dva odlišné

¹³⁸ KANT (1993)

¹³⁹ KANT (1993), str. 381. „Osvícenství je vykročení člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svůj vlastní rozum bez cizího vedení. Tato nesvéprávnost je zaviněna námi samými, když její příčinou není nedostatek rozumu, ale nedostatek rozhodnosti a odvahy používat ho bez cizího vedení. Sapere aude! Měj odvalu používat svůj vlastní rozum!, je tedy heslem osvícenství.“

¹⁴⁰ KANT (1993), str. 386.

¹⁴¹ FOUCAULT (1984)

¹⁴² KANT (1993), str. 384. „Neboť kdyby si myslel, že tam něco takového našel, nemohl by s dobrým svědomím vykonávat svůj úřad a musel by ho složit.“

¹⁴³ KANT (1993), str. 384.

¹⁴⁴ WEBER (2009)

a oddělené typy problémů: vědecké a etické. Na jedné straně problémy čisté logiky odvoditelných a čistě empirických faktů, kde Weber neshledává žádný problém. Škola má sloužit k šíření pravdy. Na druhé straně se tu ale vyskytují „praktická hodnocení“, totiž oblast etických nebo kulturních hodnot.¹⁴⁵ Na rozdíl od Kanta Weber nepovažuje za rozumné, vyhýbat se druhému typu problému. Učitel však musí i zde pracovat ve prospěch neutrality, umenšovat kult své osobnosti, nebýt katedrovým prorokem¹⁴⁶, navzdory tomu, že je to pro studenty velice působivé a zajímavé¹⁴⁷. I zde se v duchu Kantova naslouchání svědomí jedná o výzvu učitelskému étosu. Pedagog musí, především kvůli nerovné situaci, ve které se se svými studenty nachází¹⁴⁸, vždy zůstat *intelektuálně poctivý*, což podle Webera prakticky znamená být nezaujatě strohý, věcný, střízlivý¹⁴⁹, mít schopnost spokojit se s prostým splněním úkolu, schopnost rozpoznávat fakta i osobně nepohodlná, schopnost potlačovat svou vlastní osobnost¹⁵⁰, vyloučit svou lásku a nenávisť, uznat právo věci samotné, odevzdat se věci, "být práv těm, kteří skutečně anebo zdánlivě myslí jinak"¹⁵¹. Soukromé užívání rozumu může dostat prostor v rámci školy, který bude ale jednoznačně oddělen od sdělování neutrálních faktů.¹⁵²

Za prosazováním poslušnosti a disciplíny na jedné a pravdy a svobody na druhé straně se skrývá kalkul hladkého fungování institucionálního státního aparátu. Tento kalkul je zároveň do určité míry překryt příběhem o národě a jeho povznesení nikoli díky občanské, ale spíše *vlastenecké* výchově.

Tak např. vzdělávací reformy prováděné v prostoru českých zemí rakouským státním aparátem byly motivovány především úspěchy pruského hospodářství, politiky a tedy i školství a vedle toho také specifickými požadavky na efektivní řízení mnohonárodnostního impéria habsburské říše.¹⁵³ Michel Foucault tyto tendence pojmenuje v přílehlavých metaforách: raná moderní škola vytváří politicko-vojenskou strategii konfrontace mezi státy na poli vzdělávání. Vzdělaný občan je

¹⁴⁵ WEBER (2009), str. 64.

¹⁴⁶ WEBER (2009), str. 67. „...profesorské prorokování je ze všech druhů prorokování jediným druhem, který je naprosto nesnesitelný. Je to přece bezprecedentní stav, když četní státem osvědčení proroci nekážou na ulicích, v kostelích či jinde na veřejnosti, anebo když už v soukromí, tak pro osobně vybrané kroužky svou víru vyznávajících věřících, nýbrž když si nárokují být vybráni k tomu, aby v domněle objektivním, nekontrolovatelném, nediskusním, a tudíž před každým rozporem pečlivě chráněném klidu státem privilegované posluchárny *ve jménu vědy* dávali k lepšímu směrodatná katedrová rozhodnutí o světonázorových otázkách...“

¹⁴⁷ WEBER (2009), str. 71. „Každý docent přirozeně zpozoruje, že se tváře studentů rozjasní a napnou, když se začne osobně *vyznávat*, a rovněž zjistí, že návštěvnost jeho přednášek je nanejvýš příznivě ovlivňována tím, když se od něj něco takového může očekávat.“

¹⁴⁸ WEBER (2009), str. 67. „Především se ale existující *tísňivá situace* studenta, který s ohledem na svou životní dráhu musí vyhledávat určitá studijní zařízení, a tudíž i jejich učitele, nesmí využívat k tomu, aby mu někdo vedle toho, co k této dráze potřebuje, totiž probuzení a vycvičení bystroti a myšlení a kromě toho bezrozporné poznatky, ještě navíc vštěpoval svůj vlastní, někdy jistě zcela zajímavý (někdy také zcela lhostejný) takzvaný *světový názor*.“

¹⁴⁹ WEBER (2009), str. 67.

¹⁵⁰ WEBER (2009), str. 68.

¹⁵¹ WEBER (2009), str. 76.

¹⁵² WEBER (2009), str. 72. „...jestliže se učitel domnívá, že se praktických hodnocení nemůže zříci, je povinen, aby je jako taková učinil *absolutně zřejmými*, a to jak žákům, tak i *sobě samému*.“

¹⁵³ SUŠOVA (2004), str. 101; SVATOŠ (2004), str. 41.

chápan jako součást „armády“ administrativy a byrokracie.¹⁵⁴ Úřad učitele je po způsobu armády plně integrován do státní služby v 60. letech XIX. století.¹⁵⁵

Rakouské mocnářství ve znamení tradičně zmiňovaného citátu Marie Terezie „Škola je politikum a navždy jím zůstane!“ se snažilo prostřednictvím školské soustavy prosazovat koncepci rakouského národa, ideologii rakušanství (dokládá to např. analýza učebnic tohoto období¹⁵⁶). Kurikulum bylo stavěno jako státní propaganda – adorací historických postav habsburské monarchie, do dnešních dnů se uchoval zvyk vyvěšovat v učebnách podobiznu vladaře, dějepis a zeměpis orientovaný na „vlast“ Rakouska-Uherska atd.

Také osvícenská Encyklopedie obhajuje svůj vznik v Diderotově předmluvě mj. na základě kulturního soupeření mezi Angličany a Francouzi.¹⁵⁷ Universalisticky orientované německé novohumanistické hnutí prosazující koncept Bildung lze chápat v souvislosti s kulturní soutěží mezi mocnostmi: zatímco Francie si volí svou kulturní návaznost na antický Řím, Německo se pak orientuje na konkurenční řectví.¹⁵⁸ Masová základní škola byla nakonec právě tím místem, kde se formovaly vlastenecké tendence a pnutí vůči politickému establishmentu také v rámci českého národního obrození. To tak vzniklo de facto z odporu vůči Kantově myšlence poslušnosti ve školách. Škola a především vyučované i vyučovací jazyky totiž sloužily k artikulaci vlasteneckých požadavků, šíření kultury v českém jazyce a vzestupu nacionalisticky smýšlející inteligence.¹⁵⁹

Poměrně překvapivé je, jak toto překrytí pragmatických politických zájmů uniká takovým kritikům současného vzdělávání, jakým je Konrad Paul Liessmann, který se vztahuje k době XIX. století jako k době, kdy žádný politicko-ekonomický kalkul za pojetím školy nebyl, kdy byla škola zasvěcena pouze čistému ideálu Bildung.¹⁶⁰

V tomto ohledu je spíše než Liessmannovo adorování zajímavá např. Lyotardova kritika Humboldtova *Bildung*. Lyotard ji formuluje jako napětí mezi národním zájmem a zájmem jednotlivce.¹⁶¹ Humboldt se ve svých úvahách o universitě dostává podle Lyotarda do zjevného dilematu mezi cílem budovat vědu pro vědu samotnou a mezi cílem vzdělávat duchovně i mravně německý národ. Nacházíme se zde v rozepři mezi diskursivní praxí vědy, které záleží pouze na pravdě, a mezi diskursivním pólem politiky, které záleží na spravedlnosti. V Humboldtovském ideálu si podle Lyotarda jednotlivci mají osvojit určité poznatky pro ně samotné, zároveň se tímto vzděláváním bude utvářet sebevědomý národ.

Myslím, že je podstatné si uvědomit, že ideál Bildung je opouštěn ještě v XIX. století, především díky zvětšenému zájmu o vzdělání reálného charakteru. Zvyšuje se totiž potřeba odborného vzdělání „aby byli jejich synové schopni převzít rodinný podnik“¹⁶². Na konci XIX. století se tak

¹⁵⁴ FOUCAULT (2000), str. 242 – 243.

¹⁵⁵ SUŠOVÁ (2004), str. 103.

¹⁵⁶ SUŠOVÁ (2004), str. 105 – 109.

¹⁵⁷ DIDEROT (1950), str. 13 – 14. Diderot se negativně vymezuje jmenovitě pouze vůči Efraimu Chambersovi a jeho obsáhlé *Cyklopedii neboli Universálnímu slovníku umění a věd*, která vyšla v roce 1728.

¹⁵⁸ MANN (2003), str. 150.

¹⁵⁹ SUŠOVÁ (2004), str. 103; HLAVAČKA (2004), str. 86.

¹⁶⁰ Liessmann si uvědomuje problematičnost konceptu Bildung již v době XIX. století jen ve sporadických náznacích; např. „Ideologizace a politizace univerzit v minulém století se v současnosti opakuje pod taktovkou ekonomizace.“ LIESSMANN (2007), str. 85.

¹⁶¹ LYOTARD (1993), str. 136 – 142.

¹⁶² SVATOŠ (2004), str. 41.

vzdělání, které klasické gymnázium poskytuje, jeví spíše jako přežití či zastaralé, gymnázium ztratí svůj monopol pro přístup absolventa na německé university v roce 1908, řečtina ztratí svůj privilegovaný status do vypuknutí první světové války.¹⁶³

Liessmannův přístup se tak jeví jako typický příklad nostalgie a zbožného přání, které svým konzervativním idealizováním ztrácí skutečně kritický přístup moderního myšlení.¹⁶⁴ K další „marginalizaci humanistických gymnázií [...] dochází po druhé světové válce, zejména ale po roce 1968. Především kvůli své kompromitaci v národně-socialistickém období klasická studia nadále nemohou sloužit jako základ pluralistní a demokratické společnosti.“¹⁶⁵ České gymnázium ale dodnes funguje a představuje prostředek elitářství v českém školství jako způsob reprodukce kulturního kapitálu a také jako nejsnazší cesta ke studiu na vysoké škole.¹⁶⁶ Nejen vzhledem k přístupnosti vysokého školství prakticky pro všechny maturanty ze všech typů škol se budoucí role všeobecného gymnázia ovšem dále problematizuje.

¹⁶³ MANN (2003), str. 144.

¹⁶⁴ MANN (2003), str. 156. “Only from the peculiar cultural perspective of the late eighteenth and early nineteenth centuries could this so much as seem like a promising idea. In fact, even at the time the *arguments* in favor of Greek were hardly compelling: to us, they look like wishful thinking, at best.”

¹⁶⁵ MANN (2003), str. 156. (přeložil MFa)

¹⁶⁶ MATĚJŮ, STRAKOVÁ (2006), str. 215 - 216; STRAKOVÁ (2010), str. 147 - 148.

III. DIAGNÓZA PROSTŘEDÍ SOUČASNÉ VÝCHOVY (POSTMODERNITA)

„Pokoušet se přesně říci, co postmoderní je a není, je opravdu zbytečné, není však zbytečné sledovat větu, jejíž podmět nemůže být ideologizován, není zbytečné se odnaučit ideologickému myšlení, není zbytečné absolvovat ideologický polibek, který znejistuje posvátnost a legitimitu našich subjektivních pocitů, není zbytečné být účastníkem postmoderní lekce udělené našemu myšlení a našemu vědomí, lekce, která pravděpodobně již končí, ale o její nutnosti a vážnosti nelze pochybovat.“¹⁶⁷

Společenská situace je pro současníka vždy nepřehledná. Jak píše Miroslav Petříček v předmluvě k poslednímu dílu *Dějin českého výtvarného umění: přítomnost* „je zahleděná do sebe, a pokud hodnotí, pokud provádí výběr, neznamena to ještě, že si jasně uvědomuje svá kritéria, která se v této selekci hodnot implikují.“¹⁶⁸ Pro kritičtější zhodnocení současných fenoménů nám chybí dvojí odstup: na jedné straně odstup od nás samotných, od našich vlastních kritérií, kterými současnosti posuzujeme a která jsou sama této současnosti součástí; na druhé straně nám chybí odstup od událostí, který by z nich učinil horizontálně dostupný a přehledný archiv. V zásadní míře tedy nejsme schopni určit, co je na naší současnosti nejpodstatnější pro zkoumaný problém výchovy dnes. Přesto je nutné učinit alespoň pokus o arbitrání vzorce, které by současnost vzhledem ke škole nějak charakterizovaly, chceme-li nalézt problematická místa a východiska z nich.

Podle Wolfganga Welsche je pro postmodernu typický především *pluralismus*.¹⁶⁹ Stanislav Hubík ve své samizdatové práci věnované charakteristikám kulturní postmoderny cituje také Zygmunta Baumana: „Postmoderna – to je opravdu a především pluralismus kultur, společných tradic, ideologií, forem života a řečových her [...] i vědomí a uznání takového pluralismu. Situace, které jsou v postmoderním světě plurální, nemohou být uspořádány do časové vývojové řady, nemohou být nahlíženy jako vzájemně nadřazené nebo podřazené etapy...“¹⁷⁰. Z pluralismu pro současné vzdělání vyplývá především problém ospravedlnění výchovného procesu (de/legitimizace) vzhledem k mnohosti různých odpovědí a rozpad jednoho universálního pohledu na výchovu (fragmentarizace).

Druhým aspektem současnosti, který spočívá v prudkém rozvoji prostředkování informací o realitě pomocí komunikačních technologií (technologizace) a masových médií obecně (medializace), je *relativizující vztah ke skutečnosti* (virtualizace). „Komunikace se stala

¹⁶⁷ SLAVICKÁ (2011), str. 189.

¹⁶⁸ PETŘÍČEK (2007), str. 11.

¹⁶⁹ WELSCH (1994), str. 12 – 13. „Postmodernu zde chápeme jako stav radikální plurality...“

Charakteristické pro postmoderní pluralitu proti pluralitě dřívější je to, že nepředstavuje jen dílčí fenomén uvnitř celkového horizontu, nýbrž že se dotýká každého takového horizontu, popř. rámce či půdy [...] začíná určovat skutečnost života v celé její šíři [...] Postmoderna je ona dějinná fáze, v níž se radikální pluralita jako základní stav společnosti stává uznanou realitou, a v níž se proto plurální vzory smyslu a jednání stávají nedobytnými, dokonce dominantními a závaznými.“

¹⁷⁰ HUBÍK (1991), str. 16.

polycentrickou základnou kontextuálního generování jazykových významů a takto rozptýleným středem skutečnosti.¹⁷¹

Třetí zde užitou charakteristikou současnosti je *problematizace subjektu*, postmodernita akcentuje napětí v chápání subjektu jako závislého, konstruovaného a klade otázku konstrukce naší vlastní identity v pluralitním prostoru.¹⁷² Tato otázka se pak bude týkat problému navazování kulturní tradice v současnosti a problému reálně přítomné globalizace, z jejichž aspektů bude pro nás nejdůležitější ten kulturní (problém identity a marginalizace)¹⁷³.

delegitimizace

Problémem současné výchovy, často nevyřčeným a odsouvaným, je celkové ospravedlnění výchovného procesu. Je kladena otázka po smyslu: Proč vychováváme? Jak se ptá Liessmann: „Problémem současné epochy není polovzdělanost, nýbrž absence jakékoliv normativní idey vzdělanosti...“¹⁷⁴ Co když je ale důležitější otázkou Liessmannův důvod volání po normativních ideách než samotná jejich absence? Vzhledem k tomu, co později v této práci společně s J.-F. Lyotardem pojmenuji jako obecný „úpadek důvěryhodnosti velkých vyprávění“, by pro nás možná bylo užitečnější zamyslet se nad tím, čím jsou velké normativní ideje nahrazovány a jak se při této změně proměňuje škola. Vzhledem k Lyotardovu narativnímu přístupu se pokusím i zde vyjít spíše než z definic z metafor, z příběhů, kterými je výchova tradičně legitimizována.

Cornel M. Hamm ve své knize *Philosophical Issues in Education*¹⁷⁵ nabízí několik metafor, které se s vymezením výchovy a výchovných cílů pojí nebo pojily. Metafory pokládá za alternativu k *definícím*, tedy právě jednoznačnému vymezení normy výchovy. Přestože metafory umožňují volnější čtení, poskytují základní orientaci pro vedení výchovy, určují především náš vztah k vychovávanému, vytváří nebo omezují rejstřík didaktických metod. Zároveň se metafory vzájemně nevylučují a nemusí tedy poskytovat smysluplné vodítko vždy a ve všech kontextech. Proto se musíme na metafory dívat také kriticky.¹⁷⁶

Metafora růstu. Ve výchově jde o naplňování potenciálu dítěte, seberealizaci, sebeaktualizaci, sebepřesahování. Výchova je dobrá především pro mě jakožto vychovávaného jedince. Předpokladem je všeobecná vzdělavatelnost člověka. Některé potenciality ale nelze naplnit a některé ani nemají být naplněny vzhledem k hodnotovému rámci moderní školy. V hesle

¹⁷¹ HUBÍK (1991), str. 13.

¹⁷² HUBÍK (1991), str. 14.

¹⁷³ NÁDVORNÍK, VOLFOVÁ (2004), str. 97 – 98. Vedle ekonomické globalizace („propojování světových trhů, zapojování všech společností do světových ekonomických vazeb“), globalizace sociální („nárůst propojenosti mezi společnostmi a lidmi navzájem“) a politické globalizace („vzájemná integrace a propojování jednotlivých států působením mezinárodních subjektů“) je popisována také kulturní globalizace jako „zintenzivnění kontaktu mezi kulturami, šíření kulturních jevů a kulturní výměna“, což je provázáno „mizením či proměnou tradičních společností a snižováním kulturní rozmanitosti světa.“

¹⁷⁴ LIESSMANN (2009), str. 10.

¹⁷⁵ HAMM (1989), str. 19 – 30, kapitola *Metaphors in Educational Discourse*.

¹⁷⁶ HAMM (1989), str. 21 – 22. „But a good metaphor is not always good in every context. And so a careful analysis and assessment of the use of the metaphor reveals number of disanalogies or faulty comparisons. Thus a good case could be made for the view that the metaphor is overall misleading and has done considerable harm in educational thought and practice.“

Výchova francouzské Encyklopedie dává jeho autor hrabě Du Marsais výchovu také do souvislosti s pěstováním květin (*la culture des plantes*). Zároveň ale upozorňuje na to, že to, co chci jako učitel vypěstovat, musí odpovídat původnímu terénu, tj. přirozenosti (*nature*) dítěte a výchovné situace. Učitel je pak stavěn do role vlastníka pole, který musí znát proces vzdělávání totiž kultivace.¹⁷⁷ Škola se tak soustředí na konkrétní schopnosti jednotlivce (nově formulováno jako kompetence) a ty cíleně rozvíjí.

Hamm zdůrazňuje, že metafora růstu hraje v pedagogice XX. století zvláštní roli, obzvláště v progresivní pedagogice. Cituje předního teoretika progresivní výchovy Johna Deweye: „Výchova znamená pokus vytvořit podmínky k zajištění růstu [...] Kritérium k posouzení kvality školní výchovy je, do jaké míry škola vytváří touhu po trvalém růstu a do jaké míry poskytuje prostředky k jeho realizaci.“¹⁷⁸ Učitel by tedy skutečně mohl být přirovnán k zahradníkovi, který zalévá, kypří půdu, ale jinak do života chovance nezasahuje (neroubuje, geneticky nemodifikuje, nepřesazuje).

Liessmann se kriticky staví k implicitní logice obsažené v této metafoře, totiž osvícenské logice nekonečného růstu: v metafoře růstu je akcent kladen na procesuálnost výchovy. Není možné říct „už jsem s výchovou hotov“, již jsem vzdělaný¹⁷⁹. Jsem vzděláván a vychováván vlastně neustále až do konce života. Právě v tomto momentě současná pedagogika akcentuje koncept „celoživotního vzdělávání“¹⁸⁰, který je podle Liessmanna symptomem ekonomizace současného vzdělávání¹⁸¹. Liessmann uznává, že touha po vědění není omezena na konkrétní věk, ale zdůrazňuje, že proměna současného vědění dává důraz na proces, metodu (neustálé přeškolení jako výraz naší flexibility pro potřeby pracovního trhu), nikoli na nějaký konkrétní výsledek či obsah (vědění, moudrost)¹⁸², čímž ji vyprazdňuje.

Možná i odtud pramení neustálé volání po reformování školství, po inovativních přístupech. Zatímco ještě v průběhu XX. století byla podle Liessmanna reforma považována za návrat k původnímu poslání výchovy (odkazuje na hnutí reformní pedagogiky), dnes chápeme reformu jako přínos novinek. Reforma tak plodí další reformu a inovace vytváří hlad po dalších inovacích.¹⁸³ Vzhledem k metafoře růstu je především nejasné, *co* nebo *kdo* mi má pomoci růst: povinná školní docházka nebo individuální domácí výuka; základní vzdělání, profesní trénink nebo rozvíjení talentu.

¹⁷⁷ "There is much analogy between the cultivation of plants and the education of children; in one and in the other nature must furnish the base. The owner of a field cannot make it be usefully cultivated, unless the terrain is proper to what he wants to produce in it." DU MARSAIS (2007)

¹⁷⁸ HAMM (1989), str. 21. (překl. MFa)

¹⁷⁹ V tomto smyslu Hamm opět odkazuje na Deweye, který podle něj pojímá výchovu jako "continual reorganization, reconstruction and transformation. There is no point at which one can say: I am now fully educated." str. 22.

¹⁸⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), str. 8. Jedním ze tří cílů gymnaziálního vzdělávání je, podle tohoto závazného kurikulárního dokumentu, „připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.“

¹⁸¹ LIESSMANN (2009), str. 26. „Neustálé učení bude nutností, přesně řečen nátlakem vynucené, nikdo však přesně neví, co se má učit a proč.“

¹⁸² LIESSMANN (2009), str. 27. „...antický pojem moudrosti – *sophia* – se vnímal jako rezultat získaných vědomostí, schopností, znalostí a zkušeností, který lze teprve po dlouhém životě sloučit ve skutečnou jednotu. Ale takové pojetí moudrosti není cílem celoživotního učení, protože to žádný cíl nemá, neboť za cíl vyhlásilo prostředek.“

¹⁸³ LIESSMANN (2009), str. 109 – 110; prakticky celá IX. kapitola „Skončeme s reformou vzdělání“, str. 108 – 119.

Představa výchovy jako růstu se mi jeví ale do určité míry elitářská: vyčleňuje (alespoň v nějaké oblasti) potenciálně nevzdělavatelné nebo ty, kteří budou jako nevzdělatelní označeni. Hamm zmiňuje další problémy, které lze metafoře růstu přičíst¹⁸⁴: falešná představa o paralele mezi biologickým růstem a mezi růstem intelektuálním, sociálním, morálním, a z toho vyplývající otázka, v čem konkrétně bude růst spatřován; některé potenciality dítěte nesmí být naplňovány (např. tendence k násilí); koncept růstu se příliš spoléhá na „přirozenost“ člověka, předpokládá její bezproblémovost, a především podceňuje vliv výchovy obecně.

Metafora obnovy a kontinuity. Výchovný proces je ospravedlněn (a tedy ukončen) udržením kultury, zachováním společenské identity, dospělostí. Jsem vzděláván a vychováván, dokud nejsem „dospělý“, pokud jsem ještě neopustil dětství. Cílem výchovy je nikoli růst, ale „vyrůst“ – v jiném významu téhož také vrůst do společnosti, socializovat se, zařadit se, adaptovat se¹⁸⁵. Ti, kteří vyrostli, se tak zákonitě dívají na ty, kteří jsou „ještě dětmi“ jako na nehotové (odtud snad plyne v úvodu zmiňovaný pocit krize z pohledu na „nevychovanou“ mládež). Výchova prospívá hlavně společnosti. Výchova v tomto smyslu funguje jako konzervativní/konzervační fenomén.

Takovým způsobem ovšem pravděpodobně vychováváme člověka, který bude stávající kulturu spíše konzervovat a nebude ji dále rozvíjet. Moderní výchova sugeruje jednoznačnost hodnot, které máme předat (ve vztahu k jedinci a ve vztahu ke společnosti). Výchova by ale mohla být také určitým druhem kritiky hodnot kultury, která nás obklopuje. Mohla by poskytovat schopnost odstupů od současnosti, možnost současnost změnit a nikoli se jí podřídit. Hamm to pojmenovává jako *omyl přirozenosti* (naturalistic fallacy): máme tendenci říkat, že pokud je něco součástí kultury, má to být také předáváno.¹⁸⁶ Kritici moderní školy pak ve stejném smyslu kritizují zaměňování kulturních konstrukcí za přirozenost a neměnnou danost.

S metaforou výchovy jako kontinuity souvisí, podle mého soudu, zásadním způsobem proměna současných autorit. Ve škole bývá tato proměna nejčastěji formulována jako krize rodiny a v rodinách jako krize školy, v obou diskurzech jako krize státu a kultury vůbec. Myslím, že je na místě ptát se, nejde-li ve všech případech o výmluvu ospravedlňující vlastní bezmocnost. Pokud pojmáme výchovu jako růst, smysl se možná skutečně vyprázdní, nebude-li výchova nikdy končit, nebude-li mít zřetelný cíl kromě samotného „vzdělávání“, bude-li se cíl flexibilně měnit stejně jako požadavky trhu práce. Pokud pojmáme výchovu jako obnovu a kontinuitu dominantní společenské kultury, jsme pak bezradní: máme totiž pozitivně určit, kdy je člověk z hlediska školy „hotový pro život“ v momentě, kdy nevěříme přínosnosti výstupů školy.

Autority školy a rodiny nechtějí být nebo neumí být dostatečně autoritativní, dokonce se v určitém smyslu vzájemně podřívají (z mého pohledu běžné osočování učitelů z toho, že špatně dělají svou práci („co vás v té škole učí?“) a stížnosti učitelů na děti, které „nevychované přicházejí již z rodiny“). Podstata proměny moderní školy ve školu, která bude reflektovat proměnu okolní společnosti, by mohla spočívat v určitém *odzbrojení*. V takovém momentě vstupujeme jako pedagogové vědomě do politického života společnosti: než si vzájemně podřívají autoritu, bylo by zřejmě rozumnější vstoupit s rodiči do vzájemného dialogu a pokusit

¹⁸⁴ HAMM (1989), str. 23.

¹⁸⁵ HAMM (1989), str. 25. “This process is similar to the process of cell replacement and environmental adaptation of an organism to ensure its survival and continuity.”

¹⁸⁶ HAMM (1989), str. 26 - 27.

se ujasnit, co společnost očekává ode mě jako učitele a co mohu očekávat já od rodiny svých studentů. Mohli bychom vyžadovat platformu pro vzájemné setkávání s rodiči. Já se pokouším takovou platformu sám aktivně vytvářet při své práci třídního učitele. Otázkou je, zdali si jako učitelé vždy uvědomujeme političnost svého povolání, jeho dopad na obec – širší komunitu, která školu obklopuje.

Hammovy metafory chci doplnit ještě o další možné alternativy, se kterými se v myšlení o výchově setkávám:

Metafora provázení. Jaroslava Pešková v jednom z našich soukromých rozhovorů zmínila metaforu výchovy jakožto provázení na cestě; výchovy jako nabídky pomoci. Nešlo by tu tedy vlastně vůbec o vytyčení cíle cesty, který musím před studenty a rodiči svou činností obhájit, ale o nezištnou podporu v dosažení cíle, který formuluje dítě samotné. Narazili jsme pak společně na problém důvěry: lze z našeho pohledu očekávat, že si žák vytyčí cíl zcela sám? A pokud mu v tom budeme pomáhat, jsme schopni reálně odlišit doprovázení od zasahování, manipulování, indoktrinace? Na rovině metafory provázení by tedy bylo nutné se ptát, kdy jde o osvěcování cesty a kdy o osleповání. Snad by bylo užitečnou inspirací získat prostor, ve kterém bychom mohli jako pedagogové pochopit, co nás osobně vede k provázení: radost, touha, soucit, vůle k moci, nuda? Překvapivě velké množství adeptů učitelského povolání mi v rámci kurzu Filosofie výchovy na tuto otázku neodpovědělo, protože to zřejmě bylo poprvé, kdo se jich na takovou otázku (totiž, „proč chcete být učitelem/učitelkou“?) zeptal.

Metafora obratu. Výchova přináší větší či menší změny v běhu života člověka. Vychovatelé jde ve výchově o obracení k dobrému, pokud možno o obrat celého člověka. Předpokládá se, že učitel toto dobro zná. Zná dokonce cestu, jak jej dosáhnout. V určitém smyslu svěřence zasvěcuje¹⁸⁷. Řečeno jinak: v metafoře obratu je pedagogika problémem víry/důvěry – otázkou víry ve vlastní dobro vychovatele (snad odkaz na používaný obrat „povolání k učitelství“) nebo víry v transcendentní spásonosné dobro mimo naši kontrolu („spolehnutí se na dobro vyšší moci“, tajemství stojící mimo tento svět). Pokud však v tomto druhém smyslu nelze najít konkrétní důvod uskutečněného obratu, ale ten se nám „prostě nějak stane“ podobně jako vězni v platónském mýtu o jeskyni¹⁸⁸, jaký smysl tu má pedagogika vůbec? V metafoře obratu, kde se nespolehám na svou znalost „dobra“, ale na vyšší moc, mám své studenty prostě nechat být a čekat na jejich obrat. Tam, kde spolupůsobím, mám se na jejich obrácení aktivně podílet a tím podstoupit riziko násilí, o kterém se ve zmiňovaném mýtu také hovoří.¹⁸⁹

¹⁸⁷ PINC (1999), str. 28. „Staré označení *educatio*, které ukazuje na souvislost péče o duši a vyvedení žáka z jeskyně nevědomosti, je zavádějící metaforou. Vhodnější by bylo *iniciatio* - *uvedení* [...] Lepší by snad bylo překládat *iniciatio* postaru jako *zasvěcení* ve smyslu seznámení se s tajemstvím, či zjednáváním přístupu k jinému světu.“

¹⁸⁸ PLATÓN, *Ústava*: 515c „Nuže pozoruj, jak by to bylo s jejich vyproštěním a vyléčením z pout a nerozumnosti, kdyby se jim ho přirozeně dostalo, a to takto. Jeden z nich *jest vyproštěn* z pout a *přinucen* náhle vstáti...“ (kurzíva MFa)

¹⁸⁹ PLATÓN, 515d – 516a „a kdyby ho docela *nutil* hleděti do světla samého... Kdyby pak jej někdo odtamtud *násilím vlekl* tím drsným a příkrým východem a *dříve ho nepustil, až by ho vyvlekl* na světlo sluneční, zdalipak by při tom vlečení netrpěl bolesti a nevzpouzel se...“ (kurzíva MFa)

fragmentarizace

Fragment můžeme s určitou nadsázkou chápat jako universální formu současného myšlení. „Ze všeho zbývají jen fragmenty, všechna díla jsou fragmenty, každá interpretace je fragmentem díla, které interpretuje, každé porozumění nějakému činu je fragmentem tohoto činu a je i činem svého druhu. To jsou hesla postmodernismu...“¹⁹⁰

Což je ovšem zásadní i pro výchovu a vzdělání: „...žádné ‘celé’ vzdělání už nikdo nikdy mít nebude [...] Jsme jakoby v proudu, z kterého lovíme fragmenty zcela náhodně, ale přesto tomu vybavenému textu nějak rozumíme.“¹⁹¹ Pokud je člověk v současném světě fragmentem, co z toho vyplývá pro výchovu? Je skutečně naše lovení fragmentů náhodné? Nešlo by tento proces přeci jen určitým způsobem *formovat*? Jak to, že přes všechnu fragmentárnost světa kolem nás nějak rozumíme a chceme rozumět?

Také Liessmann používá fragmentární vědění jako základní symptom současného stavu, což ilustruje na charakteru a rostoucí oblíbenosti vědomostních televizních show. Chce doložit, že „stav vzdělání na úrovni masově mediální zábavy“¹⁹² je projevem nevzdělanosti, která produkuje znalosti bez kontextu¹⁹³. Tyto znalosti pak podle jeho kritiky podněcují jen naši povrchní zvědavost, která „byla vždy podezřívána, že se zabývá libovolnými, jednotlivými, výjimečnými a nepotřebnými objekty, a přehlíží zásadní souvislosti a pravdy.“¹⁹⁴

Budu se nejprve zabývat fragmentem jako zásadní ztrátou vztahu k jednotnému celistvému smyslu. Nabízí se však ještě další pohledy na fenomén fragmentu: fragment jako místo lokální otázky po celkovém smyslu, fragment jako ztráta bezprostředního kontextuálního okolí a konečně mi půjde o fragment jako o místo přetížené smyslem.

Otázka fragmentu se jeví jako otázka smyslu. Fragment (respektive obecnější fragmentárnost) lze chápat jako ztrátu smyslu, jednoty a celku vůbec. Fragment je z tohoto pohledu něco, co se z původní jednoty vydělilo, co postrádá vazbu k původnímu celku. Úloha výchovy je pak zdánlivě jednoduchá: navracet tyto fragmenty (ať už v pozadí učiva či v situovanosti studentů) zpět k jednotě, protože jedině jednotu je viděna jako původní, a tedy dobrý stav. Pedagog je ten, který má mít o celku přehled, a navíc má být schopen tuto celistvost předávat. Výchova má být celistvým (komplexním) zdokonalováním člověka, a nikoli jeho specializováním a *de facto* fragmentarizováním.¹⁹⁵

¹⁹⁰ BĚLOHRADSKÝ (1997), str. 52.

¹⁹¹ BĚLOHRADSKÝ (1997), str. 55.

¹⁹² LIESSMANN (2009), str. 16.

¹⁹³ LIESSMANN (2009), str. 13.

¹⁹⁴ LIESSMANN (2009), str. 17.

¹⁹⁵ např. HOGENOVÁ (2007) „Každý z nás je povolán k tomu učinit to [naplnit čas našeho života] autenticky, tj. tak jak jsme k tomu předurčeni naším vlastním pramenem, z něhož neustále znovu a znovu pramení náš život jako celek. O tento pramen je nutno pečovat. Nic nového a přeci, vždy poprvé, se vznáší požadavek nad námi samými. Odhodlat se k tomu, to znamená pečovat nejen o svou vlastní duši, ale znamená to pečovat i o polis a celek světa. Člověk má kosmickou funkci, vylad'uje tento svět do větší harmonie logem, tj. tím, že usebírá s celkem světa sebe samého.“ „I my lidé mnohé nevíme o svém pobytu. Zde je třeba si uvědomit, že právě samozřejmost existence člověka mezi předměty v kauzálních souvislostech je pravděpodobně tou nejzákladnější clonou sebepoznávání vůbec. Ale zatím nemáme nic jiného, ale to neznamená, že se nebudeme učit připravenosti na vhléd úplně jiného řádu. O tom vlastně

Narůstá poptávka po zefektivnění školní výchovy tím, že bude co nejúžeji specializovaná. I student jako výsledek školního vzdělávání je nakonec fragmentem, který je ovšem společensky i existenciálně křehký. Pokud nezapadne na předem přesně stanovené místo ve skládačce společnosti, rozbije se, tj. neuspěje, jeho život ztratí částečně nebo úplně smysl. Fragmentární život je z tohoto hlediska viděn jako banální. Postrádá svůj přesah. Je omezený, plochý. Je nesmyslný, totiž nevztážený k něčemu *většímu*, než je prosté žití „tady a teď“, postrádá celistvost.¹⁹⁶

Celek bývá často myšlen dvojím ne zcela protichůdným způsobem: (1) jen jako nominalistická možnost označení vyšší roviny skutečnosti (obecnina), celek jako výsledek klasifikace, celek jako ryze praktický nástroj uchopování skutečnosti a nástroj komunikace; (2) celek je, jak jsem ukázal, také myšlen absolutně, jako celek celků, Celek, metanarace: uzavřenost veškerosti světa, z které se dále postuluje její nutný přesah. Vždyť každá hranice ukazuje nejen místo uvnitř, ale také svou překročitelnost; hranice především znamená, že je něco vně. K tomuto druhému typu celku současný člověk povětšinou zaujímá lhostejný postoj v podobě pragmatismu (sledování partikulárních krátkodobých cílů především vzhledem k jedinci), specializace (omezování otázky po celku na partikulární otázku funkčnosti části), materialismu (v podobě odmítání problematizace hranic) nebo např. agnosticizmu (popírání možnosti tento celek poznat).

Vedle lhostejného přístupu se ale nabízí také náboženský postoj. Častá kritika fragmentárnosti současné výchovy a vzdělávání se opírá právě o tento náboženský vztah ke smyslu života, k jeho jednotě. Wolfgang Welsch mluví o „hlasatelích konce“, kteří jsou uhranuti nostalgií celku, konsensu, nostalgií jediné pravdy.¹⁹⁷ Ostatně *nostalgie* je jedním z klíčových prvků postmoderny, nostalgie provázející soumrak celistvosti, nenávratnou ztrátu celku.¹⁹⁸

V člověku je potřeba smyslu hluboce zakořeněná.¹⁹⁹ Tato potřeba se ukazuje v různých rovinách: (1) například jako potřeba centra: mít střed svého života, vůči kterému vystavím ostatní prvky. Tímto středem může být *de facto* cokoli, od zaměstnání a kariéry, přes šťastnou rodinu a zdravé děti, až po zcela dílčí prvky – peníze, modelářství, droga. Svým způsobem se v jakési podivné autoreferenci může stát centrem života budování „životního stylu“ – centrem se pak stává na odiv stavěný životní styl, bez obsahu, prázdný, formální – člověk se identifikuje se *značkami*, které jsou prázdné, stává se značkou²⁰⁰; (2) potřeba hodnoty: být schopen posoudit své vlastní

mluvil Heidegger, když poukazoval na nutnost být v pohotovosti pro příchod nového boha, o tom mluvil Patočka, když vyžadoval celek v každé konkrétní situaci.“

¹⁹⁶ HOGENOVÁ (2007) „I my lidé mnohé nevíme o svém pobytu. Zde je třeba si uvědomit, že právě samozřejmost existence člověka mezi předměty v kauzálních souvislostech je pravděpodobně tou nejzákladnější clonou sebepoznávání vůbec. Ale zatím nemáme nic jiného, ale to neznamená, že se nebudeme učit připravenosti na vhléd úplně jiného řádu. O tom vlastně mluvil Heidegger, když poukazoval na nutnost být v pohotovosti pro příchod nového boha, o tom mluvil Patočka, když vyžadoval celek v každé konkrétní situaci.“

¹⁹⁷ WELSCH (1993), str. 36.

¹⁹⁸ HUBÍK (1991), str. 23.

¹⁹⁹ PETRUSEK (2007), str. 100 – 103 (heslo Fragmentarizovaná společnost). V této souvislosti odkazuje Petrussek i další autoři (např. PELIKÁN, 2007, str. 33 - 43, kapitola Výchova k hledání a nalézání smyslu) na práce psychologa Viktora Emila Frankla, zakladatele logoterapie (česky např. FRANKL, 2006a, 2006b, 2006c),

²⁰⁰ KLEIN (2005), kapitola Značka expanduje (str. 26 – 62): „Význam loga vzrostl natolik, že samo prodělalo podstatnou změnu. Za půldruhého desetiletí [konce XX. století, pozn. MFa] se loga stala natolik dominantním prvkem, že oblečení, na němž se objevují, od základu proměnila v pouhé bezvýznamné

jednání jako dobré nebo špatné, potřeba legitimizovat svou aktivitu a ospravedlňovat své činy, snaha neustále poměřovat a hodnotit veškeré okolní dění a vnitřní prožívání, seřazovat na žebříčkách, dělit věci na „špatné“ a „dobré“; (3) potřeba moci: ovlivňovat své okolí, zanechat stopu, nebýt bezmocný; potřeba sebeúcty: být situován ve společnosti a dokázat tento stav sám před sebou obhájit, vědět, že můj smysl sdílí nebo alespoň chápe i někdo jiný, snažit se z/orientovat ve světě „domácím“ a „cizím“. Z uspokojené potřeby smyslu pak plyne i pocit štěstí.²⁰¹

Podle pojetí „fragmentu“ jakožto ztráty vztahu k celku by tyto potřeby byly výrazem celku v nás. Promlouval by skrze nás *logos* případně jiný hlas. Výchova by v takovém pojetí měla zřejmě tuto potřebu saturovat. Učivo by mělo být integrováno do smysluplných a uzavřených forem, které by byly systematické. Žáci by pak snadněji hledali hlubší souvislosti a smysl vlastního života, který jim tolik chybí. Žáci by měli v každém okamžiku své výchovy chápat smysluplnost učiva: k čemu je to dobré? Učitel by měl být referenčním bodem, který umožňuje skrze sumu fragmentů přístup k širším horizontům, ucelovat a scelovat. Učivo by mělo být „celistvé“ – vnitřně provázané, hustě na sebe odkazující, uzavřené, jednotné, konzistentní.

Jenomže na fragment se v postmoderním pluralitním pohledu můžeme dívat i z jiné perspektivy. Dokonce se změnou pohledu na celek dostáváme právě k jádru postmoderního myšlení. Welsch v této souvislosti píše: „Dokud zrušení celku zakoušíme ještě jako ztrátu, nacházíme se v moderně. Teprve, když se vytvoří jiné, pozitivní vnímání tohoto rozchodu, přecházíme do postmoderny.“²⁰² Nové, pozitivní pohledy na fragment se nám dokonce mohou jevit jako závažnější. Na výše zmíněné první, ještě moderní pojetí fragmentu svým způsobem útočí.

Druhý způsob položení otázky nezasahuje jen učivo a případně žáka, ale je namířen na samotného pedagoga: odkud čerpáme svůj vlastní vztah k Celku – kde kotvíme své pedagogické snahy? Jsme si sami jisti smyslem svého snažení? Podepřeme ho rozumem nebo citem? Dokážeme být iracionální? Jsme rozumově integrovaným celkem, jednotou oplývající smyslem? Jde o otázky zásadní, protože pokud není pedagog někým, kdo celistvý smysl nahlédl, nemůže jej předávat, ani prostředkovat. Pokud takový celek pouze tuší, může vzbuzovat nostalgii. Ale nabízí se tu opět další myšlenkový zvrat: je toto nalezení smyslu na straně pedagoga vlastně nutné? Má být pedagog „majitelem“, případně „poskytovatelem“ smyslu? Kdyby pedagog demaskoval svou roli a vystupoval jako artikulovaný fragment, nemusela by se ztratit jeho pedagogická role, pokud ji budeme chápat jako roli průvodce na cestě za smyslem.

Na rovině každodennosti se celek může jevit jako samozřejmý. Co se však stane, pokud tato samozřejmost přestane fungovat? Miroslav Petrussek v této souvislosti cituje Roye F. Baumeistera: „Lidské životy jsou normálně plny významu. Není však důvod pro tvrzení, že všechny detaily života musejí zapadat do jednoho celistvého významu. Málo lidí může vypravovat svůj životní příběh tak, aby obsahoval každý jeho jednotlivý akt nebo zkušenost.

nosiče značek, které reprezentují. Jinak řečeno - krokodýl [zřejmě odkaz na oděvní firmu LaCoste, pozn. MF] obživil a doslova pohltil tričko.“ (str. 27)

²⁰¹ FRANKL (2006c), str. 12 – 13. „Čím více se [člověk] honí za štěstím, tím více je už také zahání. Abychom tomu porozuměli, musíme pouze překonat předsudek, že člověk usiluje v zásadě o to, aby byl šťasten; co ve skutečnosti chce, je to, aby k tomu měl *důvod*. A má-li k tomu jednou důvod, pak se pocit štěstí dostaví sám od sebe.“

²⁰² WELSCH (1993), str. 89.

Významy, které naplňují moderní životy, jsou tedy *fragments*.²⁰³ Otázkou je, jestli „vypravovat svůj životní příběh“ koherentně s respektem skutečně ke všem jednotlivým aktům a zkušenostem dokáže vůbec někdo.

Tedy: *nějaký* smysl a *nějaký* význam člověk vždycky nalézá a chce nalézt, stále tu je s námi. Ovšem takový celek, vycházející spíše než z objektivní skutečnosti z lidské potřeby. Je nejednoznačný, proměnlivý, slabý, protože je neobjektivizovaný. Není nakonec snaha vidět „smysl za vším“ omezující? Nejedná se o *ex post* formulovanou konstrukci – redukci, která nás má ubezpečit, uchlácholit, otupit naše smysly? Osmyslujeme nesmyslné? Je v naší zkušenosti původní celistvý smysl nebo partikulární fragment? „Fragmentárnost lidské existence [...] stojí proti tradiční myšlence člověka jako hotového jsoucna, které lze jednoznačně určit jakožto mající určitou podstatu a příslušné vlastnosti. Člověk ovšem není fragment ve smyslu úlomku, který lze zasadit do skladby světa, z něhož se vylomil a tímto zasazením do něčeho daného [...] určit jeho místo. Člověk není střípek vypadlý z mozaiky světa, který hledá své místo připravené pro něj od počátku...“²⁰⁴

Fragment a smysl se nevyklučují. Fragmentární svět, svět našich studentů, totiž není nesmyslným světem. Zdálo by se, že smysl totální, *sub speciae aeternis*, smysl vševysvětlující v něm téměř nenajdeme, protože snad těmto předkládaným tradičním celkům nevěří, nebo jsou k nim prostě lhostejní.

Situace je spíše ambivalentní: na druhou stranu totiž nepřestává odpověď (případně finální odpověď, řešení, smysl) vyžadovat. Člověk chce někam patřit, mít jasno, být pevně zasazen. Jak si všímá Michálek, pro náš život je (především v dětství) patrná dvojaká tendence k pluralitě i jednotě zároveň. „Pokud by toto platilo, pak vychovávat postmoderně v postmoderní situaci a pro postmoderní dobu by znamenalo dbát nezrušitelnosti, nepotlačitelnosti oné dvojiny jednoty a plurality v přiměřeném vyvažování, to znamená vlastně v situaci, které se, jak už víme, musí vychovatel učit od vychovávaného.“²⁰⁵

Rozpolcenosti soudobého myšlení si všímá i Zdeněk Kratochvíl: vysmíváme se myšlence pokroku, ale jsme jí ještě prostoupeni; jsme vrcholem tradiční skepse, ale nebereme ji ještě dostatečně vážně; vybočujeme z tradiční mravnosti, ale hledáme něco poctivějšího než pokryteckou morálku; rozbíjíme vžitě představy o kráse a tragicky ji hledáme.²⁰⁶

Tedy: nedůvěra vůči tradičním Velkým Příběhům v jejich dějinné formě (náboženství, ideologie), v takové situaci ovšem nutně hledání smyslu *jinde a jinak*. Touha po smyslu se neprojevuje již nábožensky, nemizí, bývá nejčastěji uspokojena jakýmsi lokálním, alternativním smyslem – smyslem konkrétního, který je mnohem dynamičtější a snad i zranitelnější. Tento pohled naplňuje naše žité světy „vlastním smyslem“, který není nutné obhajovat před jakýmkoli tribunálem, kromě vlastního svědomí. Takový postoj na nás pak klade mnohem více odpovědnosti, kterou není snadné unést.

²⁰³ PETRUSEK, (2007), str. 101.

²⁰⁴ MICHÁLEK (1996), str. 80. Následně nicméně Michálek ze svého fenomenologického hlediska polemizuje s Lyotardem: „...nemůžeme jen tak beze všeho dalšího přijmout výchozí postmoderní intuici, jak nám ji prezentuje Lyotard, totiž intuici radikální plurality a radikálního škrtnutí jakékoliv jednoty, vzít ji jako vizi či imperativní světonázor a zvnějšku ji vsunout do oblasti výchovy.“

²⁰⁵ MICHÁLEK (1996), str. 86.

²⁰⁶ KRATOCHVÍL (1995), str. 159.

V určitém smyslu se právě v tomto momentu navrácí vize totalizujícího smyslu. Tentokrát je však mediálně maskována. Moji studenti poměrně často věří teoriím, které by jednoznačně vysvětlovaly svět, který je jim každodenně médií prezentován jako vysoce nekoherentní, klipovitý, fragmentární. Tam, kde smysl chybí, si jej nechávají doplnit teoriemi, které bychom v dikci mediálního diskursu mohli nazvat „spiklenecké“. Jedná se vlastně o jakési implicitní náboženství povrchně sekularizované společnosti, které „umožňuje orientaci člověka ve světě, poskytuje mu sebepřesažení a vědomí nejvyšší významnosti, vytváří skupiny „pravých“ věřících negativně vymezené proti těm ostatním apod.“²⁰⁷ Spiklenecké teorie jsou obrannou reakcí na náročnost poskytovat věcem lokální (tj. fragmentární) smysl.

Fragmentární svět se týká také mě jakožto současného pedagoga. I já jsem především také fragmentem. Nemluvím jednoznačně. Nemám po ruce odpovědi. Mé pojetí výuky i této práce je výsledkem více méně náhodných setkání s dobrými a špatnými učiteli. Význam čehokoli mi není předem a automaticky dán, spolu-konstruuji jej. Vyjádřením této nezakotvenosti je mé hledání a bloudění v pojetí současné výchovy.

Předpoklad smyslu je problematizován. Celek je výsledkem naší nedokonalé potřeby po celku, potřeby se zorientovat v jinak chaotickém, náhodném, temném životě. Touha po celku bývá proto probuzena tím, že nám chybí něco blízké, důvěrně známé, něco, čeho bychom se mohli zachytit a neupadnout do tříštících se partikularit. „Hluboké přání ducha i při jeho nejsložitějších činech se podobá podvědomému pocitu člověka tváří v tvář jeho vesmíru: je to požadavek důvěrné známosti a touha po jasnosti. Pochopit svět znamená pro člověka zredukovat ho na lidskou dimenzi a vtisknout mu svou pečeť.“²⁰⁸

Odtud třetí pohled na fragment: fragment jako „ztráta kontextu“.²⁰⁹ Nebude vypadat jako chybějící část celistvého obrazu, jako část, která ztratila svůj vztah k celku; ale část, které prostě chybí jen její nejbližší okolí – kontext.

Současný diskurs tímto typem fragmentu skutečně oplývá: jeho bezprostředním projevem je slogan, motto, citát, formule, zkratka. „Vytržení z kontextu“ je základní zkušenost masové polylogické (mnohohlasné) společnosti²¹⁰.

Čin je v rámci fragmentů bez kontextu činěn a posléze chápán spíše jako separátní skutek – bez vědomí jeho vztahu k minulosti i budoucnosti. Fragmentární myšlení bez kontextu je ahistorické. Každý náhled či názor může mít nanejvýš nárok situační okolnosti. Fragmentární myšlení nehledící na kontext je perspektivistické. Je vyjádřením smutné samoty, jakousi zvláštní amnézií. Fragmentární myšlení je politikou tlustých čar za minulostí – vnějšně vnuceným zapomenutím (rozpadem tradic) a zároveň i snahou zapomenout (nechutí k tradicím). Funda mluví

²⁰⁷ NEŠPOR, LUŽNÝ (2007), str. 117.

²⁰⁸ CAMUS (1995), str. 31.

²⁰⁹ K otázce, co je kontext, cituji BĚLOHRADSKÝ (1997), str. 18. „Učebnice rozboru literárních děl definují kontext asi takto: soubor věcí, vztahů a charakteristik, do něhož nějaký text musíme včlenit, abychom mu rozuměli. Definujme pojem kontextu liberálněji: kontext jsou kolektivně sdílené fiktivní pojmy, kterých se musíme umět dovolávat, aby naše výpovědi byly vpuštěny do určité verze světa jako legitimní.“

²¹⁰ BĚLOHRADSKÝ (1997), str. 34. „Postmoderní ctnost je pieta k těmto [velkým] textům, zakutáleným mimo svůj kontext... V epoše universální reprodukovatelnosti nikdo už nemůže být privilegovaným čtenářem, čtoucím všechny texty jen v jejich autentickém kontextu, totiž jako na sebe navlečené články velkého řetězu textů...“

o ahistorismu současného člověka, o jeho lhostejnosti k dějinám. Sám navíc formuluje obavu, zdali to „nebude mít za následek kulturní barbarství, ztrátu tradice, kontinuity a tím i identity.“²¹¹

Nekontextuální myšlení se zbavuje svých (dříve prosazovaných) vazeb. Texty jsou uvolňovány v rámci hry. Zbavují se svých závazných výkladů: radikálně mizí jejich v předchozích obdobích vytvářená a zdůrazňovaná hierarchie. Fragment bez kontextu ztrácí vztah k autoritě, ztrácí původní význam pojmu autority vůbec. Ztrátou bezprostředních vazeb tak trpí také základní instituce, které spoluvytvářely identitu člověka v předcházejících epochách a které byly na povědomí o hierarchii založeny: především tedy rodina nebo škola.

Současný svět se mi vedle metafory Wikipedie, kterou jsem užil v úvodu, jeví jako svět metaforicky postižitelný fenoménem full-textového internetového vyhledavače. *Otázka*, základní forma lidské komunikace, zde již není formulována v modu přirozené řeči, ale pragmaticky jako shluk *klíčových slov*. Dostává se jí roztržitě odpovědi na první pohled horizontálně seřazených jednotlivostí. Těch je navíc tolik, že je nelze během lidského života všechny přečíst (např. více jak 2 miliardy odkazů na slovo „google“) a jsou prezentovány v nepostřehnutelných zlomcích sekund (zmíněný příklad byl proveden za 0,17 sekundy).

Zdá se, že kontext je zde zcela nepřítomný. Při podrobnějším zkoumání ovšem zjistíme, že kontext nezmizel. Je pouze zastřen. Odpovědi nejsou nabízeny bez jakékoli intence: místní vláda možná považuje některé otázky za nebezpečné a majitelé vyhledavače se s touto vládou dohodli, že odpovědi nezobrazí; jiný ekonomický subjekt zaplatil za to, že se odkaz na jejich stránky objeví mezi prvními, případně, že se mezi prvními neobjeví jiný konkurenční odkaz; firma vlastníci vyhledavač shromažďuje data o našem virtuálním chování a odpověď, kterou nám na náš dotaz nabízí, personalizuje podle naší virtuální historie. Kontextuální hierarchizace a moc je skrytá za zdánlivou nekontextuální hrou odkazů.

Nápadným rysem postmoderny je její *extremizace*: „extrém je odvrácená strana postmoderní plurality. [...] Postmodernita se vyznačuje lhostejností i fanatismem, globálností i vysokým oceňováním regionálního detailu, ateistickým nihilismem i náboženským zanícením, lhostejností k ideji národa i nacionálním fanatismem. Postmodernita je schopna uvést v soulad či nechat vedle sebe platit jak pluralitu, tak fanatický extrém.“²¹² Tento extrém je vyjádřením touhy po chybějícím smyslu. I svoboda tak podle Fundy ztratila svůj kontext, své meze. Extremismus je radikalizováním svobody, jejím nepochopením. Extremismus zároveň může být viděn jako obrana proti ztrátě celkového životního smyslu, ale i ztrátě jednotlivého kontextu (v jednotlivých otázkách; otázce vztahu k etniku, zábavy, sexuality apod.). „Extrém je demagogie. Je to jedna odpověď na každou, zcela odlišnou situaci.“²¹³

Člověk se brání proti vytržení z kontextu tím, že nově a bezohledně určuje hranice, limity, své okraje, do kterých se chce vměstnat a kterým se má přizpůsobit i okolí. Současný člověk si často vytvoří svůj kontext, než aby snášel jeho naléhavou nepřítomnost. Extremizace je násilná snaha překonat absenci kontextu.

²¹¹ FUNDA (2002), str. 128. Funda ovšem vzápětí dodává, že se považuje za člověka moderny, který se jen marně snaží zbavit „moralistně ukvapené negace“ vůči postmoderně.

²¹² FUNDA (2002), str. 130.

²¹³ FUNDA (2002), str. 134.

Welsch si však všímá, že je to právě postmodernismus, který je naléhavý svým „prohibitivním důsledkem“ vůči veškerému totalitarismu. „Postmoderna ofenzívně vystupuje ve prospěch mnohosti a rozhodně se staví proti všem starým a novým nárokům na hegemonii. [...] Staví se na stranu mnohého a obrací se proti jedinému, vystupuje proti monopolům a vyšetřuje přehmaty. Svůj hlas dává pluralitě – pluralitě způsobů života a forem jednání, typů myšlení a sociálních koncepcí, systémů orientace a menšin.“²¹⁴ Welschovy myšlenky jsou kritickou reflexí skutečnosti, která je ovšem jiná. Více jak dvacet let od vydání jeho knihy *Naše postmoderní moderna*, kde se tato pozitivní role plurality neustále vyzdvihuje, je patrná únavnost a náročnost tohoto „morálního rozměru postmoderny“, jak jej Welsch nazývá. Nárok uznání plurality je obtížný. Postmodernita tak tedy možná prožívá svůj konec v extrémních či extremistických návratech smyslu a násilném navrácení kontextu.²¹⁵

Ignorovat kontext (v podobě full-textového vyhledavače), zastírat jej (v podobě televizního i internetového zpravodajství), zakazovat ho (v případě vztahu států jako jsou Rusko nebo Čína ke svobodné práci novinářů nebo dostupnosti informací) neznamena, že kontext přestává existovat. Vnější i vnitřní příčiny zapomenutí na kontext jsou zde vedlejší – nemizí. Cesta k němu je ale stále náročnější. Interpretace tu sice zůstává hrou, ale i ta má svoje pravidla. Pravidla nejsou jednoznačná nebo zřejmá, pravidla nejsou platná či srozumitelná pro všechny stejně, přesto je vyžadujeme a vše nasvědčuje tomu, že stále existují. Hra je sice otevřená, ale není zcela libovolná.

Výchova podle tohoto pojetí nesmí na kontext rezignovat konstatováním základní fragmentárnosti – konstatováním „nevím a nemohu znát“ pravidla hry, své bezprostřední okolí, jsou mi lhostejná. Jejím imperativem je podstupovat náročnou a bolestivou cestu hledání a odkrývání kontextu, pravidel hry.²¹⁶

Co ale bude cílem této cesty? Zde: (znovu-)nalezení kontextu, zasazení do svého bezprostředního okolí, obnovení vztahů, restaurování rámce hry a jejích pravidel. Jenže co nakonec přesvědčí naše studenty, že tato obtížná cesta má nějaký smysl? Nezávažnost hry je totiž svůdná.

Protože se nám tato pravidla samotná vytrácí pod rukama, a protože je tak nemáme přirozeně k dispozici, bude nanejvýš nutné přizvat k jejich rekonstrukci i samotné studenty, jejich vlastní touhu po řádu a smyslu; vytvářet je společně s těmi, kterých se týkají. Proč by nemohli být sami studenti v míře větší než kdy před tím spolutvárci vyučování? Jak neochotně vyžadují nebo alespoň přijímají mnozí pedagogové zpětnou vazbu od svých svěřenců. Jak málo studenti zpětnou vazbu umí a chtějí pedagogům poskytovat.

Možná spoluprací na tvorbě pravidel hry zjistíme, že tato pravidla (interpretace textů, chování, komunikace atp.) jsou náročná, křehká, proměnlivá, a tím také cenná. Pravidla vytvoří lokální kontext, který bude flexibilní, otevřený, co nejvíce svobodný. Zároveň se tak pravděpodobně obnoví jejich ztrácející se autorita.

²¹⁴ WELSCH (1994), str. 13 – 14.

²¹⁵ viz např. v českém kontextu působení ministra školství Josefa Dobeše v letech 2010 - 2012 (snahy o zavedení výchovy k vlastenectví, zákaz vydání příručky sexuální výchovy, zaměstnání Ladislava Bátory jako svého ekonomického poradce)

²¹⁶ PINC (1999), str. 14.

Za fragment můžeme ovšem považovat také ten prvek, kterému smysl nechybí, ale který je naopak svým kontextem přetížen. Paul Ricoeur mluví o přebytku významu.²¹⁷ Naším pobytem ve světě (snahou komunikovat, mluvením i psaním, i myšlením) se význam neustaluje a nejednoznačnosti neubývá. Naopak. Svět je nereprodukovatelný. Každý z nás metamorfuje svět, tvoří jej, naplňuje jej osobitým obsahem.

Jean-François Lyotard píše: „Z onoho rozkladu velkých Příběhů [...] plyne to, co někteří analytici pojmají jako uvolnění společenské vazby a přechod společenských kolektivů do stavu masy složené z individuálních atomů podléhajících jakémusi absurdnímu Brownovu pohybu.“²¹⁸ Hned ovšem dodává, že jde o nepřesný pohled na současnost, zastřený „rajskou představou ztracené *organické* společnosti“: člověk nebyl a ani dnes není ničím izolovaným, je prostě vřazen „do přediva vztahů, které jsou složitější a pohyblivější než dřív.“²¹⁹

Přestože chceme jednoznačnost a jednoduchost, v jakémsi napětí nutně vytváříme opak. Jsme nesrozumitelní a nerozumíme jinému. Problém fragmentu je potom problémem hermeneutickým, problémem jazyka.

Fragment přetékající smyslem je fenoménem, který nás často uvádí do stavu rezignace nad stále se objevujícím nedorozuměním (např. nad opravováním písemek nebo při zkoušení vždy znovu bolestivě zjišťuji, do jak odlišných horizontů porozumění zapadají jednotlivé fragmentární informace učiva). Přepjati důležitostí všeho prožíváme kolektivní schizofrenii, ztrácíme orientaci, sílu a nakonec i chuť rozumět. Svět, který poskytuje skrze internetovou síť stále dostupné prakticky nekonečné množství informací a zároveň v tomto samotném systému neposkytuje zjevnou hierarchii, vytváří dojem, že důležité je úplně všechno, lépe: že vše je stejně ne/důležité. Únava z neustálého hledání hierarchie nás pak často vede k akceptování jednodušších a srozumitelnějších řešení, v krajní podobě k výše popsané extremizaci nebo radikalizaci.

Výchova v takovém prostoru fragmentů přetížených smyslem by mohla být tvořivým uchopením naší vlastní situace, pochopením a vnímáním její komplexnosti a smířením se s nevykročitelností z hermeneutického kruhu části a celku. Mohli bychom naučit naše studenty přijmout komplexnost jako podstatný rys reality a společně s nimi se obávat přehlednosti, která vždy připomíná lákavou lež. Nenechat se zlákat jednoduchým řešením. Nebýt ke světu, který nám ukazuje svou nesrozumitelnou tvář, lhostejný, ale tím spíše se mu vždy a znovu snažit „přijít na kloub“. Vědomě sdílet svět s ostatními, přestože můj původně přehledný a bezproblémový svět je stále více pohlcen a ruinován jejich jinakostí a novostí. Mít ke světu vůbec nějaký vztah, neuzavírat se do sebe, umět se vyjádřit, být kritický, to je úkol filosoficky orientované výchovy současnosti.²²⁰

²¹⁷ RICOEUR (1997)

²¹⁸ LYOTARD (1993), str. 115.

²¹⁹ LYOTARD (1993), tamtéž.

²²⁰ KRATOCHVÍL (1995), str. 170 – 171. „Filosoficky orientovaná výchova, tj. výchova uvádějící do schopnosti životních vztahů, nikoliv pouze do určitého typu určitých vztahů...“; PINC (1999), str. 29. Výchova předkládána jako „hermeneutika neboli metodika rozumění“.

technologizace / medializace / virtualizace

Přinejmenším od poloviny XX. století se podle mnohých teoretiků společnosti a filosofů nacházíme v epoše industrializace vědění.²²¹ Vědění, včetně způsobu jeho distribuce (školství), je podrobena kritériu efektivity. To by samo o sobě neznamenal zřejmě žádnou změnu: vždyť všechna metaforická vyjádření smyslu pedagogické práce ve výše uvedené části o legitimizaci výchovného procesu vyúsťují v tázání po zdárném způsobu naplnění takových cílů. Efektivnost by mohla znamenat prostě to, že na úrovni jednotlivého učitele již nemusím zdlouhavě vymýšlet vymyšlené a že se mohu obrátit na autority, které mi poskytnou účinný (protože praxí ověřený) nástroj. Touhu po efektivnosti bychom tak nemuseli plošně odsuzovat, ale můžeme ji přeložit do otázky: co nebo kdo mi může pomoci v plnění pedagogických cílů, které se snažím svou činností naplňovat? Zde však jde o něco jiného, o stále patrnější orientaci na vyjádření efektivity *kvantitativně*, vyžadování měřitelnosti takových cílů (co nejvíce lidí co nejdéle v co nejširší nabídce vzdělávání). Z orientace na kvantitu potom vyplývá obecně kompetitivní pojetí výchovy, důraz na *měřitelný výkon*, a to na osobní (známkování), školní (evaluace, inspekce), národní (procento úspěšných uchazečů o další studium, státní maturity) i mezinárodní (testy PISA zemí OECD) úrovni.²²² Technologizované pojetí výuky je řízené, racionální, unifikované a standardizované.

Liessmannovi se jeví jako důsledek technologizace výchovy také přílišné soustředění na *metodu*, proces, postup („učení se učení“) a odhlížení od obsahů, které jsou napříště zaměnitelné, a v konečném sledu vlastně lhostejné. Soustředění obrovského množství energie do této oblasti pak vede k nebývalému proměňování vědeckých disciplín, které jsou podmiňovány „trhem idejí“, konkurenceschopností (citační index, impact factor). Zdánlivou demokratizací vzdělávání nedošlo k „osvobození dělnictva z továren“, ale k proměně školy v továrnu na vzdělání. O industrializaci vzdělání v souvislosti s termínem „vzdělanostní společnost“ mluví právě také Liessmann: „V současné době se neodehrává přechod průmyslové společnosti ke společnosti vědění, ale právě naopak – vědění je prudkým tempem industrializováno.“²²³

V rámci logiky této práce, totiž konstruktivního uchopení rozdílu mezi moderní školní institucí a postmoderním světem, mohou být technologie ale také *výzvou* v reálném pedagogickém provozu. Proces technologizace provozu školy je pomalý, ale zjevný. Máme již elektronickou třídnici, elektronickou klasifikaci, elektronické žákovské knížky, počítačem tisknutá vysvědčení, čipem monitorovanou docházku, on-line objednávání obědů, bezhotovostní platbu za kopírování apod. Zdá se, že technologizován je zatím spíše provoz školy než samotná výuka.

Ale i zde se objevují prvky jako interaktivní tabule, užití mobilních telefonů a přenosných počítačů přímo ve výuce. Komentářem doplněná projekce počítačových prezentací se neproblematicky pojímá jako svébytná výuka. Zcela technologizovaná pak bude komunikace mezi učitelem a žákem v rámci tzv. e-learningu nebo distančního studia škol typu Open

²²¹ Mezi nejdůležitější teoretiky přechodu „industriální společnosti“ ke „společnosti vědění“ patří Daniel Bell, Theodore Rozsak, Peter Drucker, Niko Stehr, Gary S. Becker a další; PETRUSEK (2007), str. 407 – 415 (heslo „Společnost vědění“) a VESELÝ in. ŠUBRT (2008), str. 64 – 84 (kapitola „Společnost vědění“)

²²² LIESSMANN (2009), str. 52 – 61. Kapitola *Pisa – Honba za pořádkem*. „Je na čase si položit otázku, jestli vůbec patří to, co se testem PISA měří, k hlavním cílům výuky na rakouských a německých školách.“ str. 54.

²²³ LIESSMANN (2009), str. 30.

University.²²⁴ Nejistota z používání technologií může nastat, jestliže cíl výchovy nebude jasný: užití technologií pak může být legitimní v případě, že podporuje dosažení cíle. Otázka výchovy samozřejmě není jen otázkou metody. Např. jestliže je mezi mými cíli vytvářet intenzivní vzdělávací vztah se studentem, užitím technologie v podobě e-learningu se může osobní vztah snadněji ztratit. Na druhou stranu jestliže chci studenty rozmanitými způsoby více zapojit do výuky, mohu s nimi díky komunikačním technologiím diskutovat nebo plánovat i nad rámec vyučovací hodiny.

Podobný tlak vytvářejí *médiá*. Studenti žijí v široce medializovaném světě a škola (a opět: především já sám jakožto učitel) na to reaguje svou vlastní medializací. Školy vytvářejí své internetové stránky, na nichž se prezentují případným zájemcům o studium, ale probíhá zde také interní online diskuse mezi studenty a učiteli. Školy pečují o svůj veřejný obraz např. medializací svých úspěchů, sestavují pro to zvláštní „*public relations*“ týmy, ale zařadit by se sem dala také např. formálně povinná účast na přehlídkách škol daného regionu. Za podstatnou považují invazi otevřené, ale často sofistikovane zakryté reklamy do prostoru školy. Studenti konkrétní školy jsou pro marketéry zajímavou, protože dobře ohraničenou a v prostředí školy spíše bezmocnou cílovou skupinou.

Zdá se proto logické, že mediální výchova je zařazena do vzdělávacích programů jako průřezové téma²²⁵ (vedle dalších čtyř témat: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Environmentální výchova).

Otevřenou otázkou však zůstává, jaká výchova dokáže vychovat ke kritickému čtení médií. Oficiálním cílem české mediální výchovy není pouze kritický odstup, ale nakonec tvorba dalších mediálních sdělení²²⁶. Obávám se, že taková mediální výchova nakonec kontraproduktivně může vést ještě k většímu zájmu o média a nakonec k jejich větší produkci/konzumaci, navíc posílenou představou, že už vím, jak na to a že se dokážu snadno bránit. Kolik učitelů je ale vyškoleny v kritickém čtení médií pedagogickými fakultami?²²⁷

Celkový obraz medializace školy, která prostupuje učivo, lze nalézt u Neila Postmana v knize *Ubavit se smrti* z roku 1985²²⁸, kde mluví o vzdělání, které se provozuje prostřednictvím televizního vysílání. Dnes již ovšem lze Postmanovu logiku zcela obrátit (ostatně sám Postman si je vědom toho, že napojení školy na kulturu tištěného slova slábne a prosazuje se vazba na nová

²²⁴ *Distance Learning Courses and Adult Education - The Open University* [online] [cit. 13. 4. 2013].

Dostupné z <<http://www.open.ac.uk>>

²²⁵ PASTOROVÁ (2011), str. 48 a následující. Kapitola *Mediální výchova*.

²²⁶ PASTOROVÁ (2011), str. 49 (tematický okruh *Mediální produkty a jejich významy*: „...se zaměřuje na kritický a analytický přístup ke vnímání mediálních produktů, s nimiž se žák setkává v každodenním životě [...] Důraz klade zejména na přechod od kritické mediální analýzy k aktivnímu zapojení žáků do procesů vytváření vlastních mediálních produktů.“

²²⁷ např. pro bakalářské studijní obory Informační technologie se zaměřením na vzdělávání, ani pro navazující magisterské studium Informační a komunikační technologie nepožaduje Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze v roce 2012/2013 žádnou mediálně kritickou zkoušku a nenabízí přednášku. Povinně volitelná přednáška *Mediální výchova* se objevuje u oborů Český jazyk a literatura, což je poměrně překvapivé, má-li jít o průřezové téma. Za příznačné považuji, že ve studijním oboru Univerzitní základ pro obory učitelství a speciální pedagogiku nalezneme předmět „Počítač ve vzdělávání“, „Vzdělávací technologie v práci učitele“, k mediální výchově však explicitně nic; podle [online] [cit. 13. 4. 2013] Dostupné z <<http://www.pedf.cuni.cz>>

²²⁸ POSTMAN (2010), zde je relevantní především kapitola *Vyučování jako zábava*, str. 164 – 177.

média, u něj ještě především na televizi²²⁹, v našem případě na virtuální svět internetu). Škola již byla medializována zevnitř. Lze v ní detekovat všechny Postmanem popisované prvky „televizního vzdělávání“: zvyšující se nenáročnost (především odstraňováním hierarchie, posloupnosti a kontinuity; „divák musí mít možnost vstoupit do programu v každém okamžiku bez jakýchkoli omezení“²³⁰, systém modulů a kurzů), nekladení žádných předběžných nároků („po divákovi není možné vyžadovat jakékoli předběžné znalosti“²³¹, rozšiřující se přístup na vysoké školy pro běžnou populaci pravděpodobně vede ke zvyšování důležitosti úvodních předmětů a propedeutik), nezbuzování nejistoty (protože ta snižuje sledovanost; musí se tak vycházet vstříc všem předvídatelným očekáváním²³²; v realitě školy a demografického vývoje především boj o žáka), nejpatrnější je celkové zkracování výkladu, zvyšující se důraz na hravost a zábavnost (stále posilování vizuální stimulace studentů na úkor takových aktivit jako je čtení a psaní apod.).²³³

Neil Postman upozorňuje, že medializace má přímý vliv na paměť a na proces učení²³⁴. Klasikem takového myšlení je potom Marshall McLuhan²³⁵. Mediální produkce má přímý vliv na naše prožívání („Televize změnila náš smyslový život a naše duševní procesy.“²³⁶), především ve vztahu k času. Takovéto medializované myšlení potom Marshall McLuhan při jiné příležitosti nazývá *žurnalismem*, když cituje Karla Čapka: „Svět novin, podobně jako svět divoké zvěře, existuje pouze v současnosti; vědomí novin (lze-li tu mluvit o vědomí) je omezeno na čirou přítomnost, sahající od ranního vydání do večerního a obráceně. Čte-li člověk týden staré noviny, je mu, jako by se probíral v Dalimilově kronice: nejsou to už noviny, nýbrž památka. Noetický systém novin je aktuální realism: jest, co je právě nyní. [...] Úhrnem tedy možno říci, že krásná literatura je vyjadřování starých věcí věčně novým způsobem, kdežto noviny jsou vyjadřování nové skutečnosti způsobem ustáleným a neměnným.“²³⁷ Média (nejen noviny, ale v mnohem větší míře televize či internet) tak intenzifikují náš vztah k přítomnosti: „Mladí lidé, kteří mají za sebou deset let televize, do sebe přirozeně vstřebali touhu po hloubkové vtaženosti, v jejímž světle se vzdálené vizualizované cíle zavedené kultury jeví nejen jako nereálné, ale také

²²⁹ POSTMAN (2010), str. 167. „Televize zatím postupuje kupředu, aniž by svému technologickému předchůdci jakkoli vycházela vstříc, a vytváří nové pojetí vzdělání a cesty k němu.“ (zvýraznil MFa)

²³⁰ POSTMAN (2010), str. 169.

²³¹ POSTMAN (2010), str. 169.

²³² POSTMAN (2010), str. 170.

²³³ POSTMAN (2010), str. 171.

²³⁴ POSTMAN (2010), str. 174 –175. „Stern uvádí, že několik minut po odvysílání televizního zpravodajského pořadu si z něj 51% diváků nedokázalo vybavit ani jednu zprávu. [...] Solomon došel na základě výzkumů provedených jím samotným nebo jeho kolegy k závěru, že u významů získaných z televize existuje větší pravděpodobnost, že budou konkrétní, rozbité na jednotlivé segmenty a budou mít malou vazbu na úsudek. [...] Jinými slovy, soudě alespoň podle závěrů prestižních výzkumů, sledování televize nijak významně úspěšnost učení nezvyšuje, je ve srovnání s tiskem podřadnější a jeho podíl na posilování deduktivního myšlení je menší.“

²³⁵ Za dnes již klasickou lze považovat větu *medium je sdělení*, kterou lze nalézt zde: McLUHAN (1991), str. 19. „V kultuře, jako je ta naše, je [...] médium poselstvím (*medium is the message*). [...] osobní a sociální důsledky každého média - tedy každé naší extenze - vyplývají z nového měřítko, které každá naše extenze a každá nová technologie vnáší do našich záležitostí.“

²³⁶ McLUHAN (1991), str. 306.

²³⁷ McLUHAN (2008), str. 71. odkaz na Čapkovu esej *Chvála novin* z knihy *Marsyas čili na okraj literatury* z roku 1931 (Praha: Aventinum; str. 41 a 44)

irelevantní, nejen jako bezpředmětné, nýbrž také anemické. Prostřednictvím televizního obrazu se v životě mladých lidí objevuje totální vtaženost do všeobsláhlého *ted'*.²³⁸

Faktem je, že většina kurikula moderní školy se zaměřuje na minulost. Vyučované předměty by se mohly jmenovat: dějepis, historie fyziky, historie biologie, historie literatury, historie sociálního a psychologického myšlení atp. Škola není aktuální a zřejmě ani nikdy nebyla, protože v případě transferu vědění z učitele na žáka závisela na přenosu z vědce na učitele, pokud nešlo o tutéž osobu (v případě středního školství). Neaktuálnost školy se však v postmoderních podmínkách jeví jako její podstatná nevýhoda. „Je možné, aby televizní obraz ještě více prostoupil náš život? Pouhé využití ve škole jeho vliv nemůže zvýšit. Ve škole si jeho role samozřejmě vynucuje reorganizaci předmětů i přístupů k těmto předmětům.“²³⁹ Škola tedy na masové komunikační technologie reaguje např. (a) ještě prudším integrováním informačních technologií do svého provozu (vyjadřování starých věcí věčně novým způsobem) nebo (b) proměnou formulace svého zacílení, v současnosti typicky přechodem od kurikula zaměřeného na učivo ke kurikulu zaměřeném na kompetence, aktualizované schopnosti (školním „výstupem“ pak není znalost, ale podle Liessmanna „prázdná schopnost“²⁴⁰). Otázkou je, jestli způsob žurnalistického myšlení zaměřeného na hluboké vtažení do *ted'* u našich studentů půjde zproblematizovat, pokud využijeme mediální výchovu nebo technologie ve výuce.

V mediální realitě jsme neustále ohromováni. Média, která nás obklopují a ovlivňují náš přístup ke světu, nás svým vtažením zbavují kritického odstupu od událostí, zcela vyplňují mezeru, ve které by mohla vzniknout myšlenka. Vpravují nás přímo dovnitř a zbavují slova, zbavují nás smysluplné konstruktivní reakce.

Na druhou stranu není zřejmě možné se médiu ve škole zcela nezabývat. Nezapomínejme ale, že výchozí pedagogická situace je bytostně mediální. Učitel je prostředkujícím médiem. V žádné filosofii výchovy zřejmě v pojetí pedagogického vztahu nejde o prosté vzájemné setkání, ale o to, co toto setkání medializuje (hodnoty/informace). Základ pedagogické práce spočívá ve volbě médií/slov. Podle jakého klíče je ale zvolím? Mohu zvolit ohromující média poukazující na falešnou ohromnost médií vůbec?

V mediální výchově se zdá nutné neustále poukazovat na náš medializovaný vztah k realitě. Zviditelňovat průhledné médium, na které jsme zvyklí. Upozorňovat studenty na to, že médium má dvě funkce. Nikoli jen sdělovací, komunikační, ale také kognitivní: „Prostřednictvím média se stýkáme se světem či skutečností, je nástrojem našeho poznávání.“²⁴¹ V takovém případě ovšem nejde jen o vztah neutrální, ale vztah konstitutivní. Jsme odkázáni na zprostředkovanost, nelze se

²³⁸ McLUHAN(1991), str. 309.

²³⁹ McLUHAN (1991), str. 307.

²⁴⁰ LIESSMANN (2009), str. 27. „Další, zvláště v základním školském vzdělávání velmi rozšířený omyl spočívá ve víře, že lze odhodit nepotřebný balast vědění a soustředit se čistě na učení se učení, aby se člověk později mohl naučit všechno možné. Ale žádné učení bez obsahu neexistuje.“; str. 50. „Odklon od myšlenky vzdělání se ukazuje nejzřetelněji tam, kde to možná nejméně předpokládáme - v centrech vzdělání samotných. Pregnantním indikátorem toho je od jisté doby realizovaný přesun takzvaných cílů vzdělání na schopnosti a kompetence (*skills*).“

²⁴¹ PETŘÍČEK (2009), str. 12.

jí zbavit.²⁴² Média (včetně školy) vytváří vlastní vztah k realitě, kterou však v postmoderní situaci musíme znovu přehodnotit.

Západní myšlenková tradice ještě donedávna úplně spoléhala na zřejmost rozdílu mezi obrazem a skutečností. Dokonce se tento rozdíl stal možností myšlení základního „...určení člověka jako bytosti, jejímž rozhodujícím životním zájmem je neztratit z očí rozdíl mezi skutečností a pouhým obrazem“²⁴³, jinde „základní ontologickou diferencí“²⁴⁴. Západ bojuje proti fetišismu obrazů, symbolů a znaků. Skutečnost je transcendentní, vždy se teprve schovává za všemi obrazy, je potřeba ji přivést ke zviditelnění, odkrýt.²⁴⁵

Platónovo poselství o rozdílu skutečnosti a obrazu je dodnes čteno zhruba takto: skutečnost (věci o sobě) není jednoduše před námi, žijeme ve světě nedokonalých jsoucen. Ke skutečnosti je nutné se teprve dobrat, dostat, obrátit – skutečnost je „za“ (*meta*). Základní stav člověka je stavem připoutanosti ke světu stínů a pouhých zdání. Z napětí mezi na jedné straně zjevným, povrchem, odleskem, přeludem, odrazem, zdáním či míněním a na druhé straně autentickým, pravým, ideálním poznáním skutečnosti vyrůstá základní motiv či spíše imperativ životní praxe. Člověk bolestivě a možná i násilně zbavený svých okovů vidí a *má vidět* „věci skutečnější“, může se a *má se tak nacházet* mnohem blíže skutečnosti. Pravda je z tohoto pohledu něčím, co má být teprve odhaleno.²⁴⁶

Z židovsko-křesťanské tradice čtu takto: člověk sám je pouhým obrazem, nacházíme se ve stavu dědičného poskvrnění vyhnanců z ráje, jsme nutně neúplným odrazem. Nejsme však odrazem ničeho menšího než je absolutní božství. Přes veškerou pokleslost a hříšnost zůstáváme vrcholem stvoření. Ve své svobodné tvořivosti jsme jako jediní podobní svému Stvořiteli. Máme možnost být Bohem přímo osloveni, jsme/máme/můžeme mu být určitým partnerem, jsme označeni znamením, které říká „náležíš Bohu, příslušíš k němu, neobejdeš se bez respektu vůči němu, nechceš-li ovšem klesnout na úroveň pouhých čtvernožců“²⁴⁷, máme potenci zbožštění, *deifikace*.

Moderna přináší do problému další zajímavé konotace. Zatímco antika odhalila rozdíl mezi míněním a pravým věděním, křesťanství rozdíl mezi lidskou konečností (tělesností?) a možností našeho zbožštění, moderní liberalismus (v nejširším slova smyslu) přenáší téma obrazu a skutečnosti do společenské reality: dokážeme rozlišit mezi rolí, kterou hrajeme ve společnosti (hrajeme coby divadlo, v kulisách, kostýmech, pod maskou), a mezi osobou, kterou *skutečně* jsme? Snad také Freudova psychoanalýza ukazuje, že „opravdové“ motivy našeho chování se skrývají někde uvnitř, v ne-vědomí, jejichž je naše vědomé chování pouhým potlačovaným odrazem, obrazem, symptomem.²⁴⁸

²⁴² PETŘÍČEK (2009), str. 13. „...je-li médium *neutrum*, *pouhý* nástroj, zdálo by se snadné zbavit se ho; je-li ale odkazem k tomu, že jsme odsouzeni ke zprostředkovanosti, pak je naopak tím, co nejúporněji odolává všem snahám o likvidaci.“

²⁴³ BĚLOHRADSKÝ (1991a), str. 8.

²⁴⁴ PELCOVÁ (2004), str. 43.

²⁴⁵ BĚLOHRADSKÝ (1991b)

²⁴⁶ PLATÓN, *Ústava*, 515d.

²⁴⁷ BALABÁN (1996), str. 40.

²⁴⁸ FREUD (1991), str. 213 „Představujeme si tedy systém nevědomí jako jakousi velkou předsíň, v níž se psychická hnutí hemží jako dav jednotlivců. S touto předsíní sousedí druhá, užší místnost, jakýsi salón,

Technologizace a medializace v postmoderním světě společně proměňuje takto zažité chápání světa: vytváří *virtuální svět*, tzv. cyberprostor. Je zřejmé, že mladí lidé v tomto prostoru tráví stále více času.²⁴⁹ Technologie umožňují „ponoření do médií“: pohlčení, kdy jsme pro ostatní dosažitelní především skrze tato média (sociální sítě). Nové technologie se vyznačují schopností skutečnost spíše ohýbat a tavit než strukturovat a upevňovat. Vládne tu dojem anarchie (žádný zákon nebo moc, autorita inherentně pochybná, rozbití hierarchie, a tedy i etické odpovědnosti), okamžik (dosažitelnost a pružnost má přednost před trvalostí), individualita a nesouvztažnost.²⁵⁰

Ve virtuálním prostředí nelze ověřit, zdali ten, s kým se setkávám, je skutečným partnerem v dialogu. Došlo k proměně samé podstaty „setkání“ (netmeeting). *Druhý* je spíše přezdívkou (*nick*), zastřenou identitou, ikonou, obrazem. Je samozřejmě jako vždy tím, kdo se mi i v jiných situacích *jeví*, ale zde takovým *jevem* skutečně je.

Nabízí se nejrůznější příklady virtualizace, zastírající rozdíl mezi skutečností a jejím obrazem: fenomén vyvolávání diskusí názorem, který je arogantní, agresivní a který autor vůbec nemusí zastávat, důležitější je pro něj provokování – *flaming*; bleskurychlé šíření poplašných a falešných zpráv zdánlivě humánního charakteru – *hoax*; alternativní identita v prostoru internetových diskusí – *chat*; vyhledávací roboti, kteří zvyšují návštěvnost stránek, které ovšem ve skutečnosti nikdo nečte; lidé mající při setkání s mediálně známou tváří pocit, že ji důvěrně znají, že ji mohou oslovovat křestním jménem, dotýkat se jí atp.; velice silný a odmítavý názor mnohých lidí vůči osobnosti nejrůznějších politiků vyplývající pouze z mediálního obrazu, téměř nikdy ne ze skutečného setkání tváří v tvář; vykonstruované zpravodajství podléhající logice zábavy – *infotainment* atd.

Vyhledávání a získávání vědění se stalo okamžitě přístupné, a tak proměnilo svůj charakter. Přestává být překvapivou událostí. Podobně jako zpravodajství.²⁵¹ Divák (potažmo čtenář jiných masmédií – internetových stránek či časopisů) má však získat dojem, že všechno je přirozené a spontánní. Zdá se, že chování účastníků reality-show je opravdové a nefalšované. Názory vrstevníků a vrstevnic v časopisech pro -náctileté reprezentují pravou hodnotovou škálu, které se mohu a mám přidržet. Zdá se mi, že i účastníci hudebních koncertů tráví více času pořizováním videozáznamu na svůj mobilní telefon než autentickým poslechem hudby, na kterou sem koneckonců přišli. Jakoby *záznam* (kopie, virtualizace, digitalizace) teprve potvrdil, že jejich vlastní a niterný zážitek z koncertu je skutečný. Jenomže zaznamenávají to, co se nestalo, totiž jejich zážitek z koncertu.

Podstatné na proměně vztahu mezi obrazem a skutečností je vznik virtuálního světa, který má nebývale mocný vliv na skutečnost, jak o tom píše Jean Baudrillard. Již nejde o to, že by existoval svět zajatců z říše stínů, obrazovek a displejů a vedle toho obtížně průchozím tunelem oddělený svět svobodných z říše idejí. Z pozice pedagoga nelze virtuální součást světa mladých lidí

v kterém se zdržuje i vědomí. Ale na prahu mezi oběma místnostmi vykonává svou funkci jakýsi strážce, který jednotlivá duševní hnutí prohlíží, cenzuruje, a jestliže vzbudí jeho nelibost, do salónu je nepustí.“

²⁴⁹ dokládá např. výzkum agentury Millward Brown pro společnost Člověk v tísni, o. p. s. *Jeden svět na školách* (2008/2009): mezi třemi nejčastějšími aktivitami ve volném čase se umístily dvě související s cyberprostorem, tj. „komunikace s kamarády přes internet a mobil“ (62% velmi často, 23% celkem často, 11% občas) a „surfuji na internetu“ (42% velmi často, 32% celkem často, 18% občas); třetí aktivitou je „poslech hudby“, který ale také může souviset s užíváním internetové komunikace (stahování hudby, užívání serverů typu YouTube.com apod.)

²⁵⁰ LYON (2002), str. 95 – 102.

²⁵¹ BAUMAN, Z. (2006), str. 43 – 45. „Zevloun“ jako archetypální vzorec postmoderního chování.

jednoduše ignorovat (např. vzhledem k násilí, které se ve virtuálním světě páchá mezi studenty v podobě cyber-šikany). Chci-li jako pedagog pochopit realitu studentů, musím přijmout (z perspektivy klasického řeckého myšlení paradoxní) fakt, že obrazy, kterými mí studenti žijí, nejsou *pouze* obrazy, nejde o pouhé simulace reality, ale jde o simulakra²⁵²: obrazy, které postupně ztrácí svou vazbu na skutečnost²⁵³, až vytváří skutečnost svou vlastní. Nakonec tedy nejde o dva světy, ale o jediný svět současnosti, který se stal *hyper-reálný*, skutečnější než sama skutečnost. Učitel se tak nachází v situaci, kdy se virtuální svět, nepřítomný v jeho běžné výuce, stává měřítkem skutečnosti.

problém identity a marginalizace²⁵⁴

Jak bylo popsáno v kapitole o vzniku moderní školy, škola byla a je aktivním činitelem v demokratizačním procesu moderních států. Je spojována s rozšířením přístupu k vědění, otevření vědy, umožnění přístupu všem. Liessmann také zmiňuje, že proces vzniku moderní školy byl ovlivněn novohumanistickým pohledem na vzdělání jako prostor sebeporozumění člověka, vznik lidství vůbec.²⁵⁵

V kritickém pohledu ovšem škola jako demokratický prostor²⁵⁶ zůstává (podobně jako jakýkoli jiný veřejný institucionalizovaný diskurs) nadále nerealizována. Za všechny demokratizační snahy, totiž narovnat a osvobodit prostor školy vzhledem k široce pojímaným politickým vztahům ve společnosti, lze zmínit projekt multikulturní výchovy, který však byl vystaven riziku opětovného návratu marginalizace. Multikulturní výchovu bylo možné pojmout jako sdělování si faktů o „jiných kulturách“ a zároveň se tak ujišťovat o odlišnosti a ne-normálnosti příslušníku odlišného kulturního rámce. Multikulturní výchova tak mnohdy sloužila a zřejmě nadále slouží nikoli k překonávání bariér, ale k jejich upevňování.

Naštěstí se potřebná kritika multikulturního diskursu dostává i k nám v podobě pohybu myšlení ohraničených a snadno definovatelných kultur k přemýšlení o vlastní identitě a mém vlastním pojetí jinakosti.

Lze to demonstrovat na *posunu terminologie* Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy z roku 2001²⁵⁷, kde se předpokládá nárůst společenské sounáležitosti a rovnosti pomocí

²⁵² BAUDRILLARD (1988), str. 166 – 184, kapitola *Simulacra and Simulations*; str. 168 „Simulace ohrožuje rozdíl mezi *skutečným* a *falešným*, mezi *opravdovým* a *obrazem*.“ (překl. MFa)

²⁵³ BAUDRILLARD (1988), str. 170. „Obraz je nejprve reflexí základní reality, v druhé fázi obraz maskuje a převrací skutečnost, ve třetí fázi zakrývá nepřítomnost skutečnosti, aby konečně ve čtvrté fázi neměl žádnou vazbu na skutečnost. V této fázi se stává čistým simulakrem.“ (překl. MFa)

²⁵⁴ Část této kapitoly vyšla jako FAJFR (2005).

²⁵⁵ LIESSMANN (2009), str. 40. „Veškeré vědění získává smysl tímto určením. Duch člověka si chce lépe porozumět a veškerá věda a technika mají člověka v jeho jednání osvobozovat.“

²⁵⁶ Škola pojímaná v závislosti na ideálu školy jako demokratickém prostoru, zde např. s poukazem na pedagogický progresivismus v podání Johna Deweye (*Demokracie a škola*, 1916). Dewey hovoří o demokracii jako o „hluboké a bytostné komunikaci mezi svobodnými a rovnými“. Rozvoj demokracie vnímá jako rozvoj společenskosti (*sociality*). Morální růst tedy obsahuje jako rozvoj osobních potencialit, tak také rozvoj dovedností pro život komunity, společnosti. (podle RYAN (2005), str. 405)

²⁵⁷ *Bílá kniha* (2001), str. 14; mezi cíle českého školství je jmenováno „posilování soudržnosti společnosti“, které se má dít v rámci „*výchovy k lidským právům a multikulturalitě*, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.“

věcných informací o kulturách jednotlivých menšin, k dokumentu upřesňujícímu výstupy současného vzdělávání v průřezovém tématu Multikulturní výchova²⁵⁸, kde se mluví než o multikulturní výchově o výchově transkulturní, která by jako hlavní problém viděla konstrukci kulturní identity každého jednotlivce.²⁵⁹

Problémem školy vzhledem k marginalizaci je neustálé implicitní kulturně podmíněné hodnocení. Veškerá interpretace je hodnocení, pohyb po *vertikále* žitého světa. Nehodnotové, chladné, popisné vyjadřování světa je iluze, kterou je možné již dlouho demaskovat. Ani ve škole se pochopitelně nejedná o objektivní vztahování se k realitě. Veškeré vidění světa, ba dokonce již *žití* světa je jeho interpretací. Veškerá interpretace je zanášení hodnotových struktur (vertikalizace). A tedy: „Každý popis světa je hodnocením světa.“²⁶⁰

Z trojice „vidět – interpretovat – hodnotit“ se nelze vymanit. Člověk potřebuje své vertikály, je na ně bytostně odkázán, ke svým vertikálám se vztahuje: vertikály v jejichž střezech stojí on sám a jejichž ramena se táhnou k nekonečným. Jak bylo naznačeno v části práce o založení školy jako moderní instituce, nemá smysl požadovat po škole v tomto smyslu nějaký hodnotově neutrální prostor. Škola slouží určitým hodnotám, které jsou explicitně vyjádřené v jejich základních dokumentech nebo jsou skryté ve způsobu organizace školní výchovy (viz koncept skrytého kurikula, který bude vysvětlen v závěrečné kapitole).

Tak jako žádný život není žit o samotě, ani vertikála, která život zakládá, nestojí ve světě sama. Mimo vertikálu tu jsou další vertikály, které se navzájem proplétají a ovlivňují, přiklánějí a odklánějí, přičemž vytváří spletnice, sítě a copy, nejasně ohraničené, otevřené. Společně pak vytváří kulturu a kultury. Vytváří životní napětí, neustálé a neviditelné, vzájemnou hru a boj jednotlivých verzí světa. Každá kultura je vertikální, poskytuje žebříček hodnot, kterými je možné hodnotit další kultury. Chová se jako soustava interpretačních hodnot, rozvrhuje svým vertikálním rozměrem celý svět: kultury jsou takto absolutizující a sebestředné.

Vyskytujeme-li se ve společnosti různých kulturních nároků (v tomto smyslu má snad smysl mluvit o multikulturní společnosti spíše než multikulturní výchově), je dobré si být vědom faktu,

²⁵⁸ PASTOROVÁ (2011), kapitola *Multikulturní výchova*. „Multikulturní výchova odráží svým pojetím aktuální změny, kterými tato oblast výchovy prochází. Důraz je kladen na transkulturní přístup, jenž akcentuje aktivní hledání odpovědi na otázky o příčinách a hranicích odlišnosti každého z nás. Místo stereotypní kategorizace (vnímání sebe sama a druhých, coby příslušníků jasně definovaných sociokulturních skupin) se do centra pozornosti dostávají zkušenosti jednotlivce (jeho kultura), jež se v interakci s druhými lidmi projevují jako kulturní rozdíly.“; podobně k tématu např. MORVAYOVÁ, MOREE (2009), str. 9 – 10: „Aby průřezové téma Multikulturní výchova (MKV) mohlo mít základní potenciál naplňovat vlastní cíle, pak by mělo souviset s celkovým prostředím, do kterého je zasazeno a nebýt v rozporu s aktuálním stavem společnosti ani širším smyslem reformy. Za těchto předpokladů je pak možné cíle MKV naplňovat zaváděním přístupů, které vycházejí z individualizovaného pohledu na jednotlivce, zejména tzv. transkulturního přístupu.“

²⁵⁹ MOREE (2008), str. 26 – 27: „Transkulturní přístup namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemýšlením o příčinách a hranicích mezi odlišností každého z nás [...] Ukazuje se, že pro práci s kulturní rozrůzněností je v současném světě nutné umět nejprve správně hledat příčiny rozdílů, které vnímáme a dokázat je chápat ve vztahu ke konkrétnímu člověku a jeho charakteristikám. Transkulturní přístup proto více než o charakteristikách určitých skupin mluví o zkušenostech jednotlivce...“; transkulturní přístup pracuje s konceptem „mnohonásobné identity. Tvrdí, že v současném světě nežijí členové jasně definovaných skupin [...] Transkulturní přístup však neodmítá existenci těchto skupin či nesnižuje význam kulturních rozdílů mezi nimi. Pouze tyto rozdíly nevztahuje k jasně definovaným skupinám osob, ale mnohem více k jednotlivcům, kteří si sami hledají své ukotvení, hodnoty, životní postoje - svůj 'orientační' systém.“

²⁶⁰ BĚLOHRADSKÝ (1997), str. 11.

že má vertikála klade určitý nárok. Vytváří vztahy napětí a nevědomě (osobní příklad) i vědomě (profese učitele) klade svou povahou nárok na okolní vertikály: buďte jako já. V každém okamžiku učitel funguje jako model hodnot, jako vzor. Tohoto „nároku na ostatní“ se nelze zbavit, je to výzva, otevřená možnost komunikace.

Tento nárok je ovšem znervózňující všude tam, kde je vynucován, kde je spojen s násilím, a tehdy, když osobní vertikála zasazuje ostatní verze světa *pod* sebe, když podhodnocuje ostatní, když se „cítím být podhodnocen cizí vertikálou“.

Proti vertikále stojí *horizontála*. Proti vertikále priorit a hodnot je žitý svět protnut horizontálou možností. Možnost výběru je v moderní společnosti předpokládána jako hodnota sama o sobě. Zakládá se na ní naše svoboda. Postmoderní doba však navozuje pocit únavy a apatie: člověk si již nevybírám, protože není schopen v nepřeberných nabídkách učinit smysluplný závěr. Z horizontály báječných možností se stala tíživá nutnost výběru z nenaplněných alternativ (*super market approach*)²⁶¹.

Oproti vertikále Absolutna, vertikále nekonečné a věčné, se zde nabízí pohled horizontální – pohled svobodného výběru, pohled, který ovšem sám o sobě (bez vertikály) nepředpokládá hodnoty, které nám mohou pomoci v naší vlastní volbě: v tomto smyslu jde o pohled relativizující. Horizontála popírá authority a instituce stojící *nad* člověkem.

Výše popsaný posun od multikulturní výchovy založené na deskripci kultur k výchově problematizací vlastní identity, je posunem, který reflektuje vývoj postmoderního myšlení: nejsem ani víc, ani míň, než jsou ostatní. Nechci jim vnucovat své hodnoty, ať už jsou jakékoli. Nechci je hodnotit svými vertikálami, přizpůsobovat svět ke svému obrazu, nemám universální hodnoty, kterými bych mohl spasit nekulturní (mimo mou kulturu stojící) svět. Nechci neustále mluvit o krizi. „Je nutno se odnaučit klasifikovat, privilegovat, hierarchizovat.“²⁶² Zdá se mi, že je to právě postmodernismus, který nabízí vůči vertikálnímu hierarchizujícímu hodnocení myšlenkovou alternativu nebo alespoň záchytný bod: postmoderní myšlení jako myšlení horizontály, které samo sebe napadá a podrývá.

Problém multikulturní výchovy a nutnosti jejího dalšího promýšlení tkví v samotném pojmu kultury, kterou všechny koncepty multikulturní výchovy stále drží²⁶³: v podobě teze o „přehledných kulturách“; teze o tom, že kultura zůstává stále touž kulturou.²⁶⁴ Jde o odmítnutí vývoje kultury, ke kterému dochází na jejích okrajích. Mohla by být takovým okrajem právě současná škola? Mohla by škola nabízet místo ke konfrontaci/difuzi s ostatními interpretačními vzorci?

²⁶¹ Jak na to upozorňuje např. ve své přednášce a knize *Paradox volby (The Paradox of Choice: Why More is Less*, nakl. Harper Perennial, 2004) americký psycholog Barry Schwartz. [online] [cit. 13. 4. 2013] Dostupné z <<http://www.ted.com>>

²⁶² FINKIELKRAUT (1993), str. 73.

²⁶³ dokonce i relativizující *transkulturní přístup* v rámci multikulturní výchovy: MOREE (2008), str. 27 – 28: „Podobným způsobem je v transkulturním přístupu definována i samotná kultura. Flechsig ji popisuje jako ‘abstraktní systém vztahů’, které lidé využívají při hledání své identity. Tato síť vztahů může být podle něj vytvářena například prostřednictvím náboženství, regionálních vazeb, profesní skupiny apod. [...] ...snažit se zapojit většinu i menšinu do společného dialogu, který jim dovolí poznat jak svoji vlastní kulturu, tak zároveň umožnit vznik prostoru mezi kulturami navzájem.“

²⁶⁴ Např. odkaz na jazyk jako princip pochopení kulturní rozmanitosti lidí, novotvarem „multilingvismus“ se tu označuje možnost „získání nových zkušeností a vědomostí z oblasti kultury a životního způsobu.“ PASTOROVÁ, 2011, str. 29.

V postmoderní situaci neobstojí ani jedna z běžných výkladových tendencí kultur, které bychom mohli označit jako etnocentrismus²⁶⁵ a kulturní relativismus²⁶⁶. Oba tyto póly počítají s uzavřením pojmu kultury, jejího konceptu. I kulturní relativismus (navzdory svému názvu) předpokládá vzájemně interagující kultury, a zachovává tak kulturu jakožto koherentní interpretační vzorec osmyslující žitý svět, ukotvující člověka, a nemalou měrou tak vlastně přispívá ke stereotypizaci.

Postmodernita narušuje koncept jednoznačné identity subjektu. Během masivního globalizačního stýkání kultur dochází k dobře popsanému fenoménu kulturních výpůjček. Ty dosud znamenaly základní vývojový pohyb uvnitř kultur. Globalizace ve všech čtyřech svých aspektech (sociálním, ekonomickém, kulturním i politickém), poukazuje na náročnost ohledu na kontext. Kulturních výpůjček je totiž v jejím důsledku tolik, že zaběhnutý mechanismus vzájemné výměny mezi kulturami (selekce – rekontextualizace / rekonfigurace – integrace²⁶⁷) za sebou nezanechává „stejně kultury“, jak se to v diskutované verzi multikulturalistickém diskursu předpokládalo.

V hledání postmoderní výchovy mi však jde především o mé vlastní postoje, proč některé nároky vycházející z pedagogické praxe pociťuji jako ohrožující a některé ne? Jak zvládat ohrožení konzistence vlastní identity? Prostředkovat studentům otřes jejich identitou nebo konzervaci stávajícího?

Studenti se v rámci mých hodin o naší/jejich/mojí kulturní identitě zřetelně brání dekonstrukci „češství“. Ptám se jich, jaký je obsah takového konceptu a společně hledáme konkrétní projevy v našich životech. Výsledkem zpravidla bývá dvojznačnost: studenti si uvědomují nesamozřejmost konstrukce své kulturní identity např. v diskusi se spolužáky, kteří s nimi nesdílí pohled na věc (své „češství“ konstruují jinak nebo je vůbec na rovině emocí, někdy ani na rovině kritické reflexe plně nesdílí), zároveň ale chápou dopady takové nekritické konstrukce na svůj život (např. posuzování druhých z hlediska mých hodnot, sociální konstrukce normality, sebenaplňující se pojetí češství, určitá neoddelitelná nespravedlnost posuzování mé osoby prizmatem „druhého“ apod.).

²⁶⁵ *Velký sociologický slovník*, heslo Etnocentrismus, str. 278: „Tendence poznávat, hodnotit, interpretovat všechny životní jevy z perspektivy kultury vlastního společenství (etnického, národní, politického, náboženského). Za jediné správné, užitečné a pravdivé jsou považovány hodnoty, normy a ideje té sociální skupiny, s kterou se jedinec identifikuje [...] Kultura, resp. způsob života cizích společenství jsou chápány jako odchylky od optimálního stavu nebo dokonce anomálie.“

²⁶⁶ *Velký sociologický slovník*, heslo Relativismus kulturní, str. 920: „Teoreticko-metodologický přístup ke studiu kulturních jevů vycházející z předpokladu, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možné popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí. Koncepte kulturního relativismu se zformovala na počátku 20. století v opozici k evolucionistické doktríně evropocentrismu, která hodnotila způsob života jiných národů na základě srovnání s normami a hodnotami evropské kultury.“

²⁶⁷ *Velký sociologický slovník*, heslo Změna kulturní, str. 1442: „Obecně je možné rozložit proces kulturní změny do následujících fází: a) vznik nových kulturních prvků nebo jejich konfigurací prostřednictvím inovace nebo difúze; b) jejich společenská akceptace a selektivní eliminace na základě jejich funkcí, užitečnosti a atraktivnosti; c) integrace nových kulturních obsahů a souběžná modifikace nebo transformace původního kulturního systému v důsledku přijetí jedněch a eliminace druhých kulturních prvků; d) institucionalizace důsledků kulturní změny na základě postupného nebo okamžitého vytváření uznávaných, sdílených a sociálně integrovaných forem chování.“ (kurzíva MFa); podobně viz také MORVAYOVÁ (2005), str. 8, heslo Kulturní změna.

Postmoderní situace tak na jednu stranu sama nahrává dotažení koncepce multikulturní výchovy v tom smyslu, že lépe ukazuje *nemožnost uzavření*, ostrých ohraničení, universálně platných definic. Na druhou stranu ovšem sugeruje fragmentární *nemožnost jednoty*, která však dosud vždy byla pro výchovu (nejen multikulturní) zásadní. Interpretační vzorce světa dnes ztratily smysluplnost, schopnost člověka orientovat – skutečně a totálně se zplošťují, z vertikál se (nám navzdory) skutečně stávají horizontály. Možná až nyní v postmoderní situaci si tuto skutečnost připouštíme, nebo jsme nuceni si ji připustit a podívat se na problém fragmentu i z jiných pohledů. Vzhledem k vyznění mých hodin, kde společně se studenty dekonstruuje naši kulturní identitu, jde o zkušenost silnou a bolestivou.

V tomto smyslu je dobré si připomenout slova teoretika postmoderny Wolfganga Welsche, který varuje před tím, abychom nepodcenili radikální horizontálu postmoderny jako pouhý „proces rozkladu jednoty“ a upomíná na to, že tuto situaci lze pochopit jako pozitivní stav, v jehož jádru se rodí cosi skutečně demokratického a jednotného.²⁶⁸

„Od jednotlivého člověka vyžaduje postmoderna *vědomí hranic*, po které jeho rozhodnutí sahá, *respekt k těmto hranicím*, a současně *vědomí možnosti různých úhlů pohledu*. Člověk by měl při každém rozhodnutí myslet na jeho omezený charakter a na jeho důsledky.“²⁶⁹

Můžeme ještě stále učit o vzájemné snášenlivosti kultur i v případě, že již není jasné, co je „kultura“, co je která kultura a kdo je jejím příslušníkem, nositelem? Nelze být prostě tolerantní vůči kultuře, která existuje ve slabém slova smyslu spíše jako sociální konstrukt (např. operacionalizovaný ve škole), nikoli jako přirozená a neměnná danost, nebo která neexistuje vůbec. Problémem multikulturní výchovy je nakonec prezentace „druhých“ vždy spíše jako „lidí“ (přičemž i tato kategorie může být podrobena dekonstrukci: jak vytváříme kategorii „člověk“ v rámci našeho myšlení?) a upozorňování na sociální konstrukty, které nám pomáhají organizovat žitý svět, ale které jej zároveň zplošťují a umožňují nespravedlnost a násilí. Nejde o to tvrdit, že žádné rozdíly mezi lidmi nebo mezi skupinami lidí neexistují, ale promyšlet, odkud se v nás důraz na myšlení diference bere, zdali jde o rozdíly reálné/hyper-reálné, zdali jde o rozdíly nepřekonatelné, zdali jde o rozdíly neměnné, kam zdůrazňování takových rozdílů může vést apod.

Má smysl nějak pedagogicky reflektovat kulturu, ke které zřejmě patříme všichni (globální kultura)? Pokud je výchova, jak se domnívá Zdeněk Kratochvíl, „přece kromě jiného (a kromě nového) také prodlužováním kulturní tradice“²⁷⁰, musíme se společně ptát, o kterou z kultur nám půjde, co z (české) kultury budeme v sobě prodlužovat, pokud v sobě něco takového, jako je česká kultura, ještě nalezneme. Co budeme „prodlužovat“ v konkrétní pedagogické situaci? Má smysl nabádat studenty k následování, udržování, konzervování tradice kultury, ke které už možná dávno nepatříme? Vzhledem k dekonstrukci pojmu „kultury“ se mi jako přínosné jevíly hodiny, ve kterých jsme otevřeli tento problém se samotnými studenty; představoval jsem jim

²⁶⁸ WELSCH (1994), str. 13. „Pluralizaci bychom zásadně podcenili, pokud bychom ji vykládali jako pouhý proces rozkladu jednoty. Neboť docela uvnitř běží o pozitivní vizi. Je neoddelitelná od skutečné demokracie. [...] ...postmoderna ofenzívně vystupuje ve prospěch mnohosti a rozhodně se staví proti všem starým a novým nárokům na hegemonii. Zasazuje se o mnohost různorodých koncepcí, jazykových her a životních forem, nikoli z nedbalosti a nikoli ve smyslu laciného relativismu, nýbrž z důvodů dějinné zkušenosti a z motivů svobody.“

²⁶⁹ WELSCH (1993), str. 52.

²⁷⁰ KRATOCHVÍL (1995), str. 160.

dokumenty, které popisují českou kulturu pro cizince²⁷¹, které předepisují českým učitelům předávat kulturní tradici²⁷², které navrhují českým učitelům zvýšený důraz na vlasteneckou výchovu²⁷³ apod. Zároveň jsme společně hledali prvky naší kulturní tradice, a v návaznosti na to konkrétní životní situace, ve kterých se do našich životů reálně promítá určitá „kulturní specifická“ češství. Z mé zkušenosti takových hodin vyplývá, že závěr nekonstruktivních hodin může být nakonec pozitivní: jejich výsledkem může být impuls k opětovnému promýšlení svého osobního postoje a identity, uvědomění si rozdílu mezi často bezmyšlenkovitě proklamovaným češtvím a realitou mizení takového češství v globalizujícím/unifikujícím se světě. Výsledkem takových hodin nebývá nostalgie, ale zneklidnění.

Pro pedagoga nemá smysl globální současnost popírat, ale může se jí snažit pedagogicky vytěžit: to by neznamenal stavět hodiny na principu „každý má právo na svou pravdu“ (který bývá ne zcela právem označován za postmoderní²⁷⁴), ale přímo v hodinách klást důraz na odhalení stávající situace: „nikdo nemá absolutní právo na pravdu“. Ušetřenou pedagogickou energii, která by mohla být investována do odsuzování současných trendů²⁷⁵, můžeme věnovat tomuto dekonstrukčnímu postoji: zatím ještě nechápeme naše vlastní interpretační vzorce světa.

Mohlo by se zdát, že technologie a média pomohly vyřešit negativní hodnocení jinakosti. Internet je často představován jako demokratický prostor, říká se, že postrádá řídicí centrum, autoritu. V neustále odhalovaném a potencionálně viditelném virtuálním světě je nyní třeba ohlížet se i na vzdálené okraje, které dříve nebylo možné či nutné vyslyšet. Pedagogové v současné době např. řeší otázku, jestli vstupovat se svými studenty do sociálních sítí, jestli se tomu jde vůbec vyhnout a co to znamená pro jejich autoritu ve škole? „Ještě nikdy v dějinách se tolik lidí nedívalo na svět z tolika různých hledisek a ještě nikdy k nám nedoláhal jejich hlas tak zřetelně a srozumitelně; ještě nikdy jsme neslyšeli hlasy z tolika periferií.“²⁷⁶

Současný svět znejistil rozlišení mezi centrem a periferií. Je *plurální*. Prostor internetu ale není o nic demokratičtější než školní realita. Z určitého hlediska toto médium poskytlo efektivnější

²⁷¹ *Informační publikace pro cizince – Česká republika*, str. 89 – 93, kapitola „Vybrané informace o české společnosti“.

²⁷² *Bílá kniha* (2001), str. 14. Cílem vzdělávání v českém školství má být: „Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních i morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činnosti všech členů společnosti. Sféra vzdělávání tímto způsobem zajišťuje kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti a začleňuje jedince do společenského prostoru poznání. Nedílnou součástí tohoto cíle je i uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity, zejména ochranou kulturního dědictví.“

²⁷³ mediální kauza o návrhu bývalého ministra školství Josefa Dobeše zdůraznit v Rámcových vzdělávacích programech Výchovu k vlastenectví; první zprávu uveřejnila Mladá Fronta DNES (6. 11. 2011), následovalo mnoho komentářů a reakcí.

²⁷⁴ WELSCH (1991), str. 10 - 11: všimá si rozdílu mezi *bezbrhým postmodernismem* (příznačná literární forma fejetonu, libovůle, všehochuti a odlišení se za každou cenu) a *postmodernismem přesnosti* („zasazuje se o skutečnou pluralitu, zachovává ji a rozvíjí“, „není obhájcem dezorientovanosti, nýbrž stoupencem přesných pravidel“)

²⁷⁵ např. v PELIKÁN (2007) v kapitole *Společenské změny ovlivňující nové úvahy o charakteru výchovy* (str. 15 – 32), především v podkapitole 1.2.4. Vliv globalizace na ztrátu národního vědomí. Jak jinak, než jako nostalgický postesk, číst: „Jedním z významných vlivů postupující globalizace je postupné zanikání národního vědomí zejména u mladých lidí. Pojmy jako národní sebevědomí, národní hrdost, národní paměť se občas vyskytnou jen ve spojení s populárními odvětvími sportu (fotbal, hokej), jinak začínají být považovány za něco přežitého.“ (str. 27)

²⁷⁶ BĚLOHRADSKÝ (2007), str. 241.

nástroj k utlačování. Účastníci virtuálních setkání si nejsou rovni. Jsou radikálně jiní, nestejní, různorodí, jsou nestálí sami v sobě i vůči sobě navzájem. Nejsou jiní, ale cizí.

Fakt, že každý může promlouvat ve veřejném prostoru, paradoxně znamená, že se na jednu stranu nepříznává sdělením v tomto prostoru větší váha, ale na druhou stranu mají tato sdělení větší dopad než adekvátní akce v prostoru reálném (např. šíření pomluvy nebo symbolické násilí obecně).

Pluralizace pohledů ukázala nový problém: problém vztahu různých pojetí téhož, problém bodu, ve kterém dochází k *setkání*. Václav Bělohradský jej nazývá ohněm, u kterého se vyprávějí příběhy: „Každému přichozímu místo u našeho ohně, a když my přicházíme k ohňům jiných, učme se být u nich dobrými hosty. Když pak ve vyprávění u cizích ohňů zaslechneme zkomolené útržky známých příběhů, článků přetrženého velkého řetězu textů, rozfoukaných elektronickým vichrem do všech koutů planety, nesmíme se začít cítit jako funkcionáři lidstva. Můžeme jen trochu zpozornět, jako když v davu zahlédneme známou tvář, ale nejsme si zcela jisti.“²⁷⁷ Pokud však převedeme Bělohradského metaforu indiánského ohně do situace učitele, určitý *étos* pro pedagogický vztah současnosti bychom mohli vidět jako pohostinnou vstřícnost vůči jinakosti.

V závěru kapitoly o postmoderním světě chci upozornit na fakt, že škola samozřejmě není zcela imunní vůči vlivům zvenčí. Prvky postmodernity, kterým jsem se v této kapitole věnoval, se do určité míry projevují ve školním vzdělávání a postupně jej proměňují. Zároveň musíme připustit, že škola se na těchto proměnách také nějak podílí.

Školní provoz je *fragmentarizován* na jednu stranu tradičně výukovou jednotkou, totiž specializovanými stále ještě čtyřicetipětinutovými hodinami, logikou školního zvonku. Tento systém nicméně navzdory přerušování předpokládá jednotný tok výkladu, smysluplné didaktické celky, logiku chronologie výkladu apod. V postmoderním smyslu se tu ale vyskytuje nový typ fragmentarizace, který je vytvářen např. nebývale velkou nabídkou nejrůznějších projektů neziskových i ziskových organizací, kterými se aktivní učitel snaží doplnit svou výuku a která v konečném důsledku zcela proměňuje původní snahu o celistvost školního roku v rámci daného předmětu.

Lze říci, že také *medializace* zasáhla školní provoz. Školní instituce si s novou situací snaží *ad hoc* poradit. Studenti se během výuky zároveň vyskytují fyzicky v učebně a virtuálně ve světě, kterému může tradiční výuka stěží konkurovat. Proto se objevují snahy o zapojení komunikačních technologií přímo do výuky (např. školy, které rozdávají svým studentům tablety a výuka probíhá výhradně pomocí interaktivních aplikací) nebo snahy vytěsnit tyto technologie mimo školní prostor (např. školní řád zakazující užívání mobilního telefonu během výuky). Proti trendu medializace naopak působí např. zvyšující se nabídka zážitkového vzdělávání v rámci školy (např. seznamovací kurzy, didakticky propracované aktivity v nabídce nejrůznějších nevládních organizací) a reálné fungování školy jako záchranné psycho-sociální sítě v době narůstající nefunkčnosti rodin.

²⁷⁷ BĚLOHRADSKÝ (1997), str. 35. Bělohradský tento citát i celou kapitolu vztahuje k indiánskému kmeni, který společně s českým cestovatelem Alberto Vojtěchem Fričem vyslal jednoho svého člena, Čerwuiše, do Evropy v roce 1908. FRIČ (2011)

Na rozdíl od patrné fragmentarizace a medializace neproběhla absolutní *delegitimizace* výchovného procesu. Postmoderní pluralita sice rozšířila nebo spíše znejistila způsob, jakým studenti, rodiče nebo učitelé hovoří o smyslu školního vzdělávání, výchova je nicméně obecně podřizována nadále velkému příběhu, totiž ekonomickému diskursu, jak to analyzoval a předvídal Lyotard, a jak ukáži v následující kapitole. Pluralita je v rámci školy na obtíž, dodržet otevřenost postojů je velice náročné. V rámci mých hodin se jako nápadné ukazuje především to, že když se rozbije slupka výhodnosti a škola (v našem případě úspěšné absolvování školy v podobě maturitní zkoušky) je považována pouze za proces získávání diplomu pro vstup na další školu, ekonomickému diskursu studenti v takové situaci spíše nevěří. Otevřeně hovoří o postrádání smyslu svého dlouholetého školního snažení. Nepovažují školu za něco, co by jim umožňovalo kontakt s věčnou pravdou, ale s *pravdou pana profesora*, kterou je potřeba bezchybně zopakovat u zkoušky. Škola pro ně není ani něco, co by je osvobozovalo. Možná se jako svobodní již cítí, protože svobodu považují za možnost volit způsob svého životního stylu. Možná se svobody bojí, protože vědí, že na ně jako nezakotvené fragmenty bude klást velký nárok. Školu považují spíše za prostředek nalezení vhodného zaměstnání, nikoli za prostředek své aktivizace v občanském slova smyslu. Právě v tom vidím ono specifické napětí mezi moderní školou a postmoderním světem, ke kterému se ještě vrátím v poslední kapitole o postmoderní výchově.

IV. REFLEXE A INSPIRACE (POSTMODERNISMUS)

V následující kapitole se zabývám reflexivním vztahem filosofů postmodernismu k modernitě a interpretuji jejich myšlení ve vztahu k výchově. Pro svou práci jsem vybral Jeana-Françoise Lyotarda, Michela Foucaulta, Jacquese Derridu a Rolanda Barthese.

Není nutné předpokládat, že jejich stanovisko vůči modernitě musí být absolutně odmítavé. Postmodernismus není popřením, ale spíše *přepsáním* modernity.²⁷⁸ Postmoderní myšlení neodmítá modernitu, protože je zastaralá. Akcentem na originalitu a novost, na rozchod s tradicí by se takové myšlení stávalo opět moderním. Postmoderní myšlení modernitu určitým způsobem přijímá jako své dědictví, které je však dále potřeba rozvíjet a naplňovat.

Pokud nazveme postmodernismem to myšlení, které reflektuje stav radikální plurality, musíme si zároveň uvědomit, že neexistuje jen jeden postmodernismus. Každý z mnou vybraných autorů proměnu modernity reflektuje z jiného úhlu. Jejich výběr byl pochopitelně veden vědomými i nevědomými faktory. Nejvýznamnější roli hrála určité *signum* postmoderního přístupu, všichni probíraní autoři jsou s postmoderním myšlením často dávání do souvislostí, figurují jak v přehledech postmoderních intelektuálních osobností (všichni čtyři myslitelé jsou např. jmenováni jako „hlavní zdroje teoretického postmodernismu“ v *Encyklopedii postmodernismu* autorů Hanse Bertense a Josepha Natoliho²⁷⁹), tak dokonce (až na Barthese) jako významné osobnosti ve studiích, které se věnují vztahu postmoderního myšlení a výchovy.²⁸⁰ Barthes zde

²⁷⁸ LYOTARD (2002), str. 206. „Pokud se zamyslíme nad moderností a použijeme tento argument, zjistíme, že modernost ani takzvaná postmodernost nemohou být identifikovány ani definovány jako jasné popsání historické entity, přičemž postmodernost by přicházela vždy „po“ modernosti. Naopak je třeba říci, že postmoderní je vždy zahrnuto v moderním už proto, že modernost, moderní časovost, v sobě nese popud k sebepřekročení do stavu, který se od ní liší... Modernost je ze své podstaty a bez ustání těhotná svou postmoderností.“

²⁷⁹ BERTENS, NATOLI (2005), str. 6. „Hlavní zdroje tohoto teoretického postmodernismu je třeba hledat ve francouzském poststrukturalismu. V raných fázích hojně vypůjčuje z Rolanda Barthese a Jacquesa Derridy, později do sebe začleňuje prvky ze spisů Jacquesa Lacana, Jeana-Françoise Lyotarda, Gillesa Deleuze (většinou ve spojení s Félixem Guattarim) a zejména Michela Foucaulta.“

²⁸⁰ USHER, EDWARDS (2003), str. 2. “Undoubtedly, then, there are problems confronting those who attempt to relate postmodernism and the postmodern to education. We have chosen therefore to approach the task obliquely. In this text we proceed by examining certain writers who work within the postmodern moment and whose work has made a significant contribution to it. We have chosen Lacan, Derrida, Foucault and Lyotard. Recognising that any selection is arbitrary, our criterion for selecting these writers rather than others is that for us they have important, varied and interesting things to say about the postmodern. Apart from Lyotard, their work is not specifically about education. However, all in their different ways, contribute to re-examination of educational theory and practice in the context of a developing postmodern society.”; COOPER (2003), str. 206. “The expression *postmodern education* is ambiguous. On the one hand, it is a broadly sociological one referring to trends in education that have evolved in the so-called *postmodern condition* of contemporary culture. On the other hand, it refers to conceptions, attitudes, and proposals inspired by the alleged insights of philosophers who, with or without their blessing, are labelled *postmodernists* (A shortlists would include Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Peter Sloterdijk, and Richard Rorty).”; SKALKOVÁ (1994), str. 115. “...Jeho [postmodernismu] reprezentanti jak plyne z děl filosofů, jako jsou Foucault, Lyotard, Rorty, Derrida, Baudrillard aj., přinášejí velmi různé způsoby myšlení z hlediska tematiky, stylu i pojetí. Pokusíme se uvést některé charakteristiky postmoderního myšlení pouze do té míry, která je nezbytná pro porozumění vztahů tohoto způsobu myšlení k problematice výchovy, vzdělávání a pedagogiky.“

bude sloužit jako myslitel, který do vztahu k výchově stavěn nebývá, a který tak může přinést nové, inspirativní podněty.

Všichni autoři tedy reprezentují určité signum postmodernismu, které spočívá v těchto bodech:

(a) myšlenkově působí především v době konce 60. let XX. století, tedy v době, kdy modernita vstupuje do své pozdní fáze. Jejich myšlení lze dát do souvislosti především s proměněnou politickou situací, s deziluzí francouzských filosofů z událostí kolem května 1968, deziluzí původních marxistů či přinejmenším levicově orientovaných myslitelů, a jejich následný odpor k pevným ideovým systémům. Neméně se jejich myšlení bude vztahovat k dobovému zrychlení rozvoje techniky (nárůst informací, který umožňuje nový typ reflexe).

(b) u všech nalezneme myšlenky a inspirativní podněty vztahující se k proměně charakteru vědění obecně (u Lyotarda a Foucaulta dokonce úvahy věnované přímo proměně výchovy a vzdělání)

(c) jejich myšlení např. Milena Slavická charakterizuje *pluralismem* (tj. myšlením, které chce zrovnoprávnit různorodé myšlenky, nabourávat autority, uznává v prvcích potenciální vzájemnou zaměnitelnost²⁸¹), dále *vztahem k textualitě* (postupně přesouvá naši pozornost od díla k textu), *relativizací* (chápání především kulturní podmíněnosti textových významů) a konečně *dekonstrukcí* (rozkrývání různých mocenských/jazykových praktik, procesů legitimizace a dominance ideologií).

Jsem si samozřejmě vědom, že můj výběr postmoderních filosofů je subjektivní a roli v něm mohla hrát např. široká dostupnost českých překladů jejich děl nebo také vstřícné podání myšlení těchto filosofů v přednáškách, které jsem absolvoval na vysoké škole, což mi usnadňovalo první seznámení se s jejich koncepcemi a dalšími interpretacemi. Uvedení myslitelé ale samozřejmě nejsou jediní postmoderní filosofové, kteří se vztahují nebo jsou vztahováni k filosofii výchovy.²⁸²

Rovněž si uvědomuji, že tu z mé strany nepůjde o kompletní rekonstrukci jejich myšlení. Mou snahou a záměrem je poukázat na ta témata, která významně souvisí s promyšlením problému výchovy a vzdělání v současné škole.²⁸³ U každého filosofa proto uvedu díla, ze kterých jsem vycházel, popíšu jejich vztah k modernitě a pokusím se interpretovat ty koncepty, které by bylo možné vztáhnout k tématu výchovy.

²⁸¹ Slavická cituje Lyotarda: „Postmoderní myšlení ... zušlechťuje citlivost pro rozlišování a zároveň toleranci k odlišnostem.“ SLAVICKÁ (2011), str. 186.

²⁸² O které další filosofy by se mohlo jednat, vyplývá ze seznamu výše citovaných zahraničních studií: nabízí se např. Jacques Lacan, Jean Baudrillard, Peter Sloterdijk, Gilles Deleuze nebo Richard Rorty.

²⁸³ USHER, EDWARDS (2003), s podobným vyzněním uvádí autoři citované studie část týkající se Michela Foucaulta a jeho vztahu k výchově a vzdělání: „It is not our intention to attempt a definitive critical reading of Foucault (itself a suspect notion) but to address some of the themes and issues in education theory and practice which postmodern approaches problematise, drawing on a reading of selected parts of a range of his texts.“, str. 84.

O Jeanu-Fançoisovi Lyotardovi (1924 – 1998) se mluví jako o typickém postmoderním filosofovi především díky zásadnímu dílu *Postmoderní situace* z roku 1979. Jeho kniha bývá spíše nadneseně charakterizována jako dílo, které „otevřítá perspektivu, kterou lze obecně považovat za perspektivu postmoderny“²⁸⁵. Právě ve zmiňovaném díle „najdeme původní formulaci myšlenek, z kterých evropská diskuse o postmodernismu, jak se rozvinula v předchozích desetiletích, čerpala svoje podněty.“²⁸⁶ Lyotard se ve svém stěžejním díle (bylo vypracováno jako *Zpráva o vědění v nejvyvinutějších společnostech* na žádost Universitní rady při vládě v Quebecu) snaží analyzovat novou situaci vědění v době masové komunikace a nastupující komputerizace. Podle Lyotarda přestává fungovat příběh vyprávěný osvícenstvím o „možné jednomyslnosti rozumně uvažujících bytostí“²⁸⁷. Tato ztráta funkce znamená především ztrátu důvěry ve velká legitimizační vyprávění, tj. krizi metafyzické filosofie a (což je důležité pro tuto práci) krize universitní instituce, která na ni byla závislá. Lyotard se tedy zabývá především krizí university jako místa, které je tvořeno humanistickým ideálem Bildung.²⁸⁸ Pro mé uvažování nad rolí střední školy v postmoderním světě je proto nutná určitá obezřetnost při aplikaci jeho myšlenek o universitě na střední školu.

Kromě toho se zároveň jedná o jednu z nevhodnějších osob pro osvětlování vztahu postmoderního myšlení a výchovy.²⁸⁹ Nejen v *Postmoderní situaci* se totiž snaží popsat předpokládané důsledky na výchovu v rámci současné společnosti.²⁹⁰ Předvídá, že v důsledku změn bude osvícenská myšlenka neodlučitelnosti výchovy ducha (Bildung) od vědění považována za přežitek. Vědění se podle něj bude stále více produkovat a tedy i komodifikovat.²⁹¹ Poznatky nebudou šířeny kvůli svému výchovnému účelu, ale spíše v podobných sítích jako peníze: budou sloužit v rámci udržování každodenního života, což chápu např. jako současnou neformální povinnost celoživotního vzdělávání, a v podobě optimalizace pracovních výkonů (prakticky si lze

²⁸⁴ Název byl částečně přejat z předmluvy Jiřího Pechara k českému vydání Lyotardových textů *Postmoderně vysvětlované dětem* (1986) a *Postmoderní situace* (1979), které vyšly souhrnně jako LYOTARD (1993).

²⁸⁵ WELSCH (1994), str. 83.

²⁸⁶ LYOTARD (1993), str. 5. Předmluva PECHAR, J. *O postmodernismu, smyslu umění a právu na vlastní příběh*.

²⁸⁷ LYOTARD (1993), str. 97.

²⁸⁸ LYOTARD (1993), str. 136 – 142. kapitola *Příběhy legitimizující vědění*.

²⁸⁹ DHILLON, STANDISH (2000), str. 1. Hned v úvodu svého sborníku zmiňují autoři seznam témat, která přímo nebo nepřímo s výchovou u Lyotarda souvisí. "His work throws light on numerous matters of critical importance for education: on its aims, legitimation, and accountability; on democracy, citizenship, and globalization; on colonialism and multiculturalism, pluralism and relativism; on capitalism, Marxism, and feminism; on rights and duties, privileges and obligations; on imagination, aesthetics, and moral judgment; on childhood and play." Dále pak dodávají: "Lyotard has sometimes been thought the postmodern philosopher *par excellence*. Whether or not this is apt, Lyotard is, it should be clear, a central figure in any debate on the potential, pitfalls, and possibility of a postmodern approach to education." (tamtéž)

²⁹⁰ Lyotardovým myšlením o výchově a vzdělání se zabývá především sborník *Education and the Postmodern Condition* editora M. Peterse z roku 1995 a zde užívaný sborník *Lyotard – Just Education* editorů P. A. Dhilliona a P. Standishe z roku 2000, který zároveň obsahuje i rozsáhlou bibliografii k danému tématu. Lyotardovi jsou věnovány také dvě kapitoly v knize *Postmodernism and Education* autorů R. Ushera a R. Edwardse. Zde je Lyotardovo myšlení o výchově opřeno především o *Postmoderní situaci* stejně jako v mém textu.

²⁹¹ LYOTARD (1993), str. 101.

podle mého názoru představit jako teorii managementu lidských zdrojů). Důraz bude kladen především na *performativitu* – výkonnost. V postmoderní situaci se podle Lyotarda obecně ztrácí ze zřetele moderní výchovný cíl pravdy a svobody, který by odkazoval na „emancipaci ducha člověka a národa“²⁹².

Proměnu modernity v postmodernitu v druhé polovině XX. století nechápe jako radikální předěl, ale spíše jako určitou změnu akcentu v samotném moderním filosofickém postoji. Mění se náš vztah aktivního kritického vztahování, pro který (ve stati *Přepsat modernost* z roku 1986) nachází výraz „přepisování“.²⁹³ Přepisování předpokládá nejen naši aktivitu, ale zároveň popření typicky moderní posedlosti periodizace: modernita a postmodernita nejsou dvě „jasně identifikovatelné historické entity“²⁹⁴, které lze vtěsnat do lineárního pohledu vývoje, který ovládá vztah revoluce²⁹⁵. Modernita v sobě naopak postmodernitu vždy již nějakým způsobem obsahuje, jako stále přítomný „popud k sebepřekročení do stavu, který se od ní liší.“²⁹⁶ Postmodernismus není žádný nový věk, „jde o přepsání několika rysů, vyžadovaných moderností, především její snahou založit svou legitimitu na projektu osvobození celého lidstva prostřednictvím vědy a techniky. Toto přepisování však probíhá už dlouho, a jak jsem již řekl, je součástí samotné modernosti.“²⁹⁷ Samotný postup „přepsání“ pak dává do vztahu s Freudovým konceptem propracování (*perlaborace*, *Durcharbeitung*)²⁹⁸, což podle Lyotarda znamená zhruba toto: „nevytvářejte si žádné předsudky, potlačte všechny soudy, přiznávat a věnovat stejnou pozornost všemu, co přichází a jak to přichází [...] dát volný průběh svým slovům, nechat plynout všechny představy, tváře, scény, jména, věty, jak se mu rodí v ústech a v těle, ve *zmatku*, bez jakéhokoli výběru či omezení.“ My sami se tak, podle Lyotarda, můžeme uvést do aktivního vztahu k proudu událostí, které k nám přicházejí odněkud, kde to neznáme. V propracování našeho současného stavu máme i my k dispozici pouze pocity, naslouchání pocitům.²⁹⁹ Postmoderní myšlení by tak bylo určitým novým způsobem vztahování se k minulosti, kdy již neočekáváme její poznání, definování prvků, ale „poskytnutí prvků k vybudování nového jeviště“³⁰⁰: přepsání minulosti pro nové uchopení sebe sama.

Lyotard postupuje metodou diskursivního chápání lidského jednání, přičemž se opírá především o koncept „řečových her“ Ludwiga Wittgensteina³⁰¹. K vlastnímu užití tohoto konceptu³⁰² Lyotard dodává několik poznámek, z nichž je pro můj účel nejdůležitější ta první: pravidla, kterým se podřizuje hra, nemají svou legitimitu sama v sobě, ale ta je předmětem vzájemné domluvy mezi

²⁹² LYOTARD (1993), str. 156.

²⁹³ LYOTARD (2002), str. 205. „Název textu, přepsat modernost... se mi zdá mnohem lepší, než obvyklá záhlaví jako *postmodernost*, *postmodernismus*, *postmoderní*, do nichž se většinou vtěsná tento druh myšlení.“, str. 208.

²⁹⁴ LYOTARD (2002), str. 206.

²⁹⁵ LYOTARD (2002), str. 207.

²⁹⁶ LYOTARD (2002), str. 206.

²⁹⁷ LYOTARD (2002), str. 219.

²⁹⁸ LYOTARD (2002), str. 208.

²⁹⁹ LYOTARD (2002), str. 214.

³⁰⁰ LYOTARD (2002), str. 215.

³⁰¹ WITTGENSTEIN (1993)

³⁰² LYOTARD (1993), str. 108. „Tímto termínem vyjadřuje [Wittgenstein] fakt, že každou z různých kategorií výpovědí musí být možno určit pravidla, která specifikují jeho vlastnosti a způsob jejich užití, zrovna tak jako se šachová hra definuje skupinou pravidel, která určují vlastnostmi jednotlivých figur, to znamená patřičný způsob jejich přemístování.“

hráči, přičemž tato domluva může být výslovná nebo implicitní.³⁰³ Výchova (jako způsob předávání vědění) je tedy pro Lyotarda určitým typem řečové hry, jejíž ospravedlnění záleží na úmluvě mezi hráči, tj. vychovatelem a vychovávaným. Tato úmluva ale může vznikat v nerovném postavení, kdy jeden z účastníků, kterých se pravidla týkají, má moc nastavovat pravidla jejího fungování. Této situaci se obecně Lyotard věnuje ve své „nejfilosofičtější“³⁰⁴ práci *Rozepře* z roku 1983.

V pozdějších komentářích k Postmoderní situaci³⁰⁵ Lyotard přiznává, že převedení vědění do režimu řečových her bylo z jeho strany „zveličené“ nebo příliš zjednodušené.³⁰⁶ Přehnané je podle něj především ztotožňování poznání s příběhem a myšlení radikální plurality diskursů. Jak bude rozebráno v následující interpretaci, Lyotard uvažuje o pluralitě diskursů, která je ovšem omezena jakýmsi obecným narativem každodennosti, který sice uniká krizi delegitimizace, ale především proto, že sám nic nelegitimizuje, protože není konzistentní.³⁰⁷ Vedle toho se objevuje také téma druhého typu meta-diskursu, téma modernity jako hegemonie *ekonomického* diskursu výkonu, úspěchu a projektu a především její kritika.³⁰⁸

velké moderní příběhy

Odkud se bere moje nejistota v celkovém zakotvení výchovy? Jak to, že nevím, proč učím a vychovávám? Čím svou pedagogickou snahu ospravedlňuji? Podle Lyotarda je znejistěn moderní myšlenkový koncept velkých nebo metanarativních příběhů, které mají za účel legitimizovat společenské a politické instituce a praktiky³⁰⁹ – mezi nimi pochopitelně také vzdělání a výchovu.

Narativní diskurs vždy poskytoval jedinci i skupině „vnitřní mír“ (identitu): vyprávěné příběhy dotvrzují smysl, hrají vykupitelskou roli, zapuzují heterogenitu, znemožňují událost v silném slova smyslu, slibují *ultima verba* („a žili šťastně až do smrti“).³¹⁰ Na rozdíl od klasických mýtů, které jsou jakousi kolektivní pamětí minulého, se však moderní příběhy opírají o vizi budoucnosti, vizi emancipace tj. osvobození k autentickému (pravdivému) životu.

Toto osvobození se má dít prostřednictvím zlepšování životních podmínek díky individuální výkonnosti v rámci společenského systému. Lyotard tuto vlastnost moderního vědění nazývá *performativita* – snad ji lze chápat jako efektivní výkonnost, v následném rozboru ji Lyotard vysvětluje především jako schopnost řešit rychle a kvalitně problémy, a tak být schopen „ušetřit čas“.

Výrazem tlaku na výkonnost může být současný reformní posun od kurikula orientovaného na obsah ke kurikulu orientovanému na kompetence. Od moderní školy se žádá, aby pěstovala

³⁰³ LYOTARD (1993), str. 108.

³⁰⁴ LYOTARD (1998), str. 9. Předmluva k českému překladu od Jiřího Pechara.

³⁰⁵ LYOTARD, *Postmoderno vysvětlované dětem* z roku 1986 - jedná se o korespondenci mezi Lyotardem a jeho žáky z let 1982 až 1985; česky vyšlo společně s *Postmoderní situací* v roce 1993 ve Filosofickém ústavu Akademie věd ČR.

³⁰⁶ LYOTARD (1993), str. 29.

³⁰⁷ LYOTARD (1993), str. 31.

³⁰⁸ LYOTARD (1998), str. 9. Předmluva k českému překladu od Jiřího Pechara.

³⁰⁹ LYOTARD (1993), str. 97. „Když věci v krajní míře zjednodušíme, je za ‘postmoderní’ pokládána nedůvěřivost vůči metanarativním příběhům.“

³¹⁰ LYOTARD (1998), str. 243 – 244.

„kompetence“, nikoli „ideály“.³¹¹ „Kompetence“ jsou u Lyotarda chápány ne jako otevřené struktury obecných předpokladů (např. komunikační kompetence, kompetence k učení)³¹², ale jako uzavřený koncept výhodných postupů pro dané pozice v rámci institucí – právě jako kompetence performativní (např. kompetence lékaře, administrativního odborníka, inženýra).³¹³ Performativita kompetencí je zřejmá: pracuj rychle a bezchybně.

Diskurs vědění, ve kterém jako médium přenosu funguje škola, je s diskursem narativním v úzkém vztahu. „Celá historie kulturního imperialismu od prvopočátků západní civilizace“ spočívá v tom, že diskurs vědění o sobě tvrdí, že je ve vztahu nadřazeném k diskursu narativnímu, ačkoli se na něj neustále odkazuje.³¹⁴ Chce-li se určitá řečová hra (např. věda) legitimizovat, musí k tomu ve skutečnosti užít jiný diskurs. Pravidla a jejich aplikace (hra) nemohou poskytnout legitimitu samy sobě. K tomu je potřeba určitá domluva mezi hráči, která hře předchází, je vůči ní transcendentní. Přestože je vědecký diskurs závislý na narativním, je tento vědeckým diskursem přiřazen vždy k jiné kultuře, aby byl deklasován: „divošské, primitivní, vývojově zpožděné, zaostalé, zcizené, utvářené míněními, zvyklostmi, autoritou, předsudky, nevědomostí a ideologiemi.“³¹⁵

Podstatné však je, že tím, že věda sebe samu představuje jako příběh, získává veřejný souhlas, je legitimizována. Příběhy, kterými je opředena věda, pomáhají určovat to, co lze považovat za negativní či pozitivní formy vzdělání, rozhodují o pojetí úspěchu a neúspěchu úsilí hrdinů/studentů. Student se svým nasloucháním příběhů vědy učí třem základním kompetencím: ví o tom, co se má říci; jak se má naslouchat; a co se má správně udělat. „To, co se předává spolu s vyprávěnými příběhy, to je soubor pragmatických pravidel, který vytváří společenskou vazbu.“³¹⁶, sociální konstrukci vědy jako výsostné oblasti rozumu a vztahu k vědoucímu učiteli jako k někomu, komu se naslouchá.

Ale postmodernost naší situace tkví v tom, že neuznáváme jediný rozum. Obecným diskursem nebo všeospravedlňující aktivitou rozhodně není ani filosofie. Filosofie bude napříště chápána jako *jen* určitý druh řečové hry, která mj. spočívá ve zkoumání svých vlastních pravidel. Je spíše mnoho *rozumných promluv*, mezi kterými můžeme, ale ani nemusíme volit.

Později v *Postmodernu vysvětlovaného dětem* z roku 1986³¹⁷ ovšem Lyotard uznává, že možná existuje jakýsi *obecný* (sic!) narativní žánr, „metafyzický prvek“, „drobné příběhy“, „próza lidu“, každodennost. Možnost meta-diskursu by byla slabinou myšlení radikální plurality: existoval by diskurs, kterému se musí všechny ostatní podřizovat a ze kterého je možné ostatní diskursy posuzovat. Lyotard ovšem dodává: tento obecný narativní žánr každodennosti nic nelegitimizuje,

³¹¹ LYOTARD (1993), str. 156.

³¹² Kritika kompetenčního modelu kurikula zaznívá také u Liessmanna. Kompetenci k učení např. považuje za „ideologii čistě prázdného učení“. LIESSMANN (2009), str. 27 – 28.

³¹³ Současný „obrat ke kompetencím“ v rámci probíhajících reforem české školy ovšem v této práci chápou do určité míry pozitivně spíše jako obrat od kurikula jako uzavřené „nabídky základních informací“ pasivním konzumentům (žákům) ke kurikulu jako otevřené konfiguraci znalostí, dovedností, postojů, hodnot, které vytváří školu jako prostor svébytné aktivity. ARONOWITZ, GIROUX (1991), str. 103 a další.

³¹⁴ Lyotard poukazuje např. na „mýtus o jeskyni“ z Platónovy Ústavy, kde vědění samo sebe legitimizuje tím, že líčí příběh o svém mučednictví. LYOTARD (1993), str. 132.

³¹⁵ LYOTARD (1993), str. 130.

³¹⁶ LYOTARD (1993), str. 123.

³¹⁷ LYOTARD (1998)

není konzistentní, nelze se o něj jakkoli opřít. „Říká jednu věc i její protiklad.“³¹⁸ Proto se zdá, že obecně chápaný narativní žánr má sice do určité míry výsadní postavení, že dokáže „přijmout do sebe všechny žánry ostatní“, ale v takovém smyslu, aniž by je totalizoval.³¹⁹

Je ale nutné předpokládat, že konzistence diskursu je základním prvkem pro jeho legitimizační možnosti? Totiž: obecný narativní diskurs, o kterém Lyotard tvrdí, že nic nelegitimizuje, je přeci nakonec právě tím diskursem, který každodenně dovede naše studenty do školních lavic. Poskytuje základ pro jejich skutečné jednání v rovině „ono se to tak dělá“ nebo „co jiného bych měl dělat?“. V běžném fungování školy se tento postoj ukazuje i ze strany pedagoga: udělal jsem to, protože to tady takto bylo zvykem. Ovšem v hodinách, kdy cíleně vystavuji studenty otázce po smyslu jejich docházky do školy, se tento meta-důvod obecného narativu objevuje vždy jako nejintenzivnější. Otázka, u které tyto naše společné úvahy se studenty končí, zní: „Co jiného?“

Není tedy narativ ideálním didaktickým žánrem současnosti? Nezapomněli jsme, že vědu prostředkujeme od jejího počátku v podobě *příběhu*? Že diskurs každodennosti našich studentů příběhy vysloveně vyžaduje? Umíme vyprávět příběhy a tím zároveň *něco* naučit? Jsou příběhy jenom pro děti? Jsou příběhy znevážením rigorózní vědy?

Škola nebude nijak oslabena, přijme-li jako legitimní také narativní diskurs. Nejde tu o otázku síly. Jednotlivé diskursy jsou nesouměřitelné, protože je v postmodernitě považováno za nesmyslné chtít je převádět na společného jmenovatele (např. peníze, úspěch, štěstí, ušetřený čas). Takové je spíše moderní východisko „metadiskursů“, které ale podle Lyotarda přestává fungovat (pokud fungováním myslíme ospravedlnění).

Pro ztrátu funkčnosti ospravedlnění se nabízí hned několik vysvětlení. Např. „rozmach technologie a techniky po druhé světové válce, který přesunul důraz spíše na prostředky, než na cíle“ nebo jej můžeme vidět jako politicko-ekonomický přesun důrazu na „individuální užívání statků a služeb“.³²⁰ Lyotard však vztahuje legitimizační proces vědění ke dvěma hlavním příběhům pravdy a svobody, které si moderní věda (a tedy i vzdělání) vypráví: (1) prvním příběhem je filosofičtější příběh spekulativní, který vědění legitimizuje tím, že jej včleňuje do „universalit vědění“. Věda odhaluje pravdu, díky vzdělání se s pravdou seznamujeme. „Určitá vědecká výpověď je vědění, když a jedině když se sama včleňuje do univerzálního generativního procesu.“³²¹ Delegitimizace vědění na tomto poli spočívá ve vnitřní erozi samotné vědy: v rozpadu klasické hierarchie vědních disciplín a jejího přerodu v dynamickou síť interdisciplinárních vztahů. Nutno podotknout, že současná střední škola vypráví nadále spíše příběh o přehledných vědních disciplínách (běžné učební předměty), výjimečně o jejich přesazích či posunech hranic (např. ve formě výběrových seminářů). (2) druhý příběh nazývá Lyotard příběhem emancipačním, souvisí více s politikou a Lyotard také doplňuje, že v moderním světě určoval spíše politiku vzhledem k základnímu vyučování: „Lid všech národů má právo na vědu.“³²² Věda umožňuje pokrok lidstva, osvobozuje jej. Problém ztráty takového ospravedlnění popisuje Lyotard následovně: podle něj patří k významnému prvku

³¹⁸ LYOTARD (1993), str. 30.

³¹⁹ LYOTARD (1998), str. 254.

³²⁰ LYOTARD (1993), str. 143.

³²¹ LYOTARD (1993), str. 144.

³²² LYOTARD (1993), str. 136.

postmoderního myšlení, že věda je podřizována vlastním pravidlům řečových her, která však nemohou být aplikována na jiné diskursy. Věda je jen jedním diskursem mezi mnoha jinými v horizontálním, nikoli hierarchickém modelu. Věda nemůže nic předepisovat, nehodnotit, neměla by stanovovat politické strategie. Deskriptivní věty vědy nelze převést na preskriptivní věty etiky. Problém se v současné podobě stále objevuje, jak jsme viděli, jako proklamovaná politická neutralita současné školy.

Ospravedlnění výchovy a vzdělání dnes jako proces předávání takto nelegitimizovaného vědění pak probíhá ve dvojím akcentu – v režimu vědění a v režimu moci. Z toho vyplývá i dvojitá otázka, která není, pokud vím, v rámci současné školy vůbec pokládána, totiž: „kdo rozhoduje, co je vědění, a kdo ví, jaká rozhodnutí se patří činit?“³²³

Protože vědění nemůže jako samostatný diskurs nacházet ospravedlnění samo v sobě (jakožto realizace ideje nebo emancipace lidí)³²⁴, formálně je to instituce státu, který dohlíží a zodpovídá za předávání vědění. Avšak v současné společnosti je tato možnost regulace kurikula skutečně formální. Představa byrokracií řízené společnosti se stále více proměňuje v realitu otevřeného a státem nekontrolovaného a nekontrolovatelného komunikačního pole, kde jsou informace otevřeným zdrojem (*open source, freeware*). Tento fenomén expanduje také do školního prostoru a současná škola se s ním musí nějak vyrovnávat (především v podobě sdílení školních prací, citování otevřených zdrojů jako je wikipedie, ze strany pedagoga zadávání prací referátového typu apod.). Státní školství a vědecká pracoviště už spíše nejsou a napříště možná vůbec nebudou dominantními představiteli či producenty vědění.

Konkurencí je soukromý prostor firem, ale i jednotlivců. Pro ně je podstatný především *virtuální prostor*, kde se dnes hromadí veškeré informace/desinformace, ale kde navíc může kdokoli vytvářet soukromé výzkumné týmy a paralelní sociální sítě profesionálů i amatérů libovolné vědy (např. sociální sítě typu *LinkedIn*).

Není představa monopolu státu jako garanta vědění překážkou v hledání jeho smyslu? Bylo by vlastně vůbec možné vyjít při vytváření obsahů školou předávaného vědění (a vlastně při konstruování školních předmětů vůbec) přímo z aktuální sociální reality, a obejít tak stát jako garanta, ale především jako překážku jakékoli aktualizace? Školské reformy přechodu ke kompetenčnímu modelu kurikula v Česku totiž zároveň nadále stanoví (v různé míře obecnosti/podrobnosti) také předávané obsahy.³²⁵ Státní maturitní zkouška pak v současné podobě zkouší především tyto obsahy a nikoli ve výuce prosazované kompetence. Kompetenční model by byl přitom velice vhodným prostředkem k přebudování školních předmětů tak, aby více odpovídaly realitě života mimo školu než vědeckým institucím.

Tím nechci říct, že by z mechanismu předávání vědění zmizelo nebo mělo zmizet jakékoli omezení. Naopak. Je právě potřeba si klást otázku po této regulaci: Jak se ještě projevuje (státní, institucionální obecně) regulace na mikroúrovni jednotlivých vyučovacích hodin, prostoru školy, projevu pedagoga a studenta? Vznáší stát na učitele vůbec nějaký požadavek? Jak jej vymáhá, jak jeho nedodržení trestá? Tomuto problému se ještě budu věnovat v části o myšlení Michela Foucaulta a také v závěrečné kapitole.

³²³ LYOTARD (1993), str. 106.

³²⁴ LYOTARD (1993), str. 157.

³²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), str. 8.

Jak tedy legitimizovat naši výchovu dnes? Jakým výzvám čelíme? Koncept velkých „politických“ metanarativních příběhů je znejistěn, nadále však existuje určité zacílení jednotlivých diskursů, při jehož dosažení se mluví o úspěchu.³²⁶ Nezavili jsme se velkých příběhů zcela, nadále něčím ospravedlnujeme své chování. Legitimizace nadále funguje. „Lidé [...] metapříběhům sice nevěří, ale zároveň se jich nedokázali zbavit.“³²⁷ Lyotard se domnívá, že jako metadiskurs funguje, a tedy i výchově nadále vládne moderní příběh ekonomického diskursu. Jedná se sice o emancipační příběh, který však není založen na vysvobození lidstva z nepravdy či omylu, ale jde tu o vysvobození od chudoby. Už se a budeš se mít dobře! Tradujeme mýtus výkonnosti v podobě hesla: „Buď výkonný a budeš šťastný!“

Tomuto příběhu kapitalismu byly podle Lyotarda postupně podřízeny všechny diskursy: včetně školy. Škola má přivést studenty k penězům, k životnímu úspěchu, úspěšně je nabízet na pracovním trhu (profil absolventa), zvýšit jejich mobilitu. Vzdělání je legitimizováno především jako *investice*.

V tomto smyslu analyzují také Jan Keller s Luborem Tvrdým³²⁸ proměny vzdělání ve společnosti, kdy dochází k doplnění představy školy jako chrámu, které jsem se věnoval ve druhé kapitole, o další představy. (a) Po druhé světové válce, kdy se v metafoře školy objevuje *výtah* jako výraz touhy po demokratizaci vzdělání. Vzdělání začíná být pojímané jako možnost vzestupu pro všechny. (b) Od poloviny 70. let XX. století (především vzhledem k tomu, že představa výtahu se ukázala jako nereálná, protože společenské nerovnosti se staly spíše jen méně viditelnými) je vzdělání viděno také jako *pojišťovna*: ochrana před společenským sestupem. Člověk pak sám sebe chápe jako někoho, kdo „investuje do sebe“, kdo podniká se svým lidským kapitálem, kdo se zaměřuje na svou adaptabilitu a flexibilitu. Hodnota vzdělání se posuzuje podle toho, jaké přináší uplatnění na trhu práce. Dochází ke stále výraznější *marketizaci* vzdělání.

Bohatství získané vzděláním se ale podle Lyotarda neměří penězi, nýbrž „performativitou“ – efektivitou vynaloženého času, logikou získaného času. Vzdělání (ale vlastně cokoli) má probíhat co nejkratší dobu (minimalizace vstupů) s co největším množstvím výstupů. Vzdělání má především šetřit čas nebo se jím alespoň nemá čas ztrácet. Hegemonie ekonomického diskursu neguje práci: ta má příště vést pouze k ušetření času.³²⁹

Narůstající hegemonii ekonomického diskursu v rámci školy se věnuje Keller i ve své předchozí práci *Teorie modernizace*. S ekonomickým diskursem a jeho hegemonií se ve školním prostoru podle Kellera pojí: obecně formulovaný imperativ zvyšování konkurenceschopnosti, fungování školy jako firmy a prosazování jejího manažerské řízení odborníkem na řízení, přesun od kulturní funkce předávání hodnot k efektivnímu zhodnocování osobního kapitálu, chápání vědění jako osobního kapitálu na trhu práce, měření rentabilnosti vědění vzhledem k požadavkům firem, přesun od abstraktních poznatků ke kompetencím pro pracovní trh (*marketable skills*), důraz na měřitelnost výstupů, řízení školství zákonem poptávky (nabízení atraktivního učiva, reagování na zájem studentů, vzájemná konkurence mezi školami), upozadování ekonomicky nevyužitelného vědění, podpora rentabilního výzkumu na úkor teoretického. Vzdělání nadále nebude zakládat práva či privilegia jedince. Diplom je nutností, ale sám o sobě nemá hodnotu.

³²⁶ LYOTARD (1998), str. 223.

³²⁷ NOBLE (2006), str. 339 – 353.

³²⁸ KELLER, TVRDÝ (2008), 23 – 25.

³²⁹ LYOTARD (1998), str. 278 – 283. Viz např. tlak na maximální produkci textů v rozsahu a počtu a zároveň dobře patrný tlak na minimalizování dobu trvání studia v rámci postgraduálního studia.

Není spojen s vědomostmi, ale kompetencemi a je tedy i podle Kellera prázdný. O hodnotě diplomu rozhodne v konečném důsledku trh nebo firma. Obecně tedy Keller konstatuje, že ekonomizace školství nevede ke zlepšení kvality školství (aniž by ovšem přesněji určil, co „kvalita školství“ vlastně znamená), ale k ústupu veřejného zájmu (praktický obsahový konec nebo degradace *občanské výchovy*).³³⁰

Podřízení školy performativitě však může mít i pozitivní dopady. Některých si všímá samotný Lyotard: „Vylučuje v zásadě příklon k nějakému metafyzickému diskursu, nutí vzdát se báčorek, vyžaduje jasně myslící hlavy a chladné vůle, [...] má ‘hráče’ k tomu, aby na sebe vzali odpovědnost nejen za své výpovědi, které předkládají, ale i za pravidla, kterými se při nich řídí, aby je učinili přijatelnými. Staví do plného světla pragmatické funkce vědění...“³³¹ Otázkou ale je, z jaké pozice Lyotard tvrdí, že např. vyloučení báčorek nebo jasně myslící hlavy jsou pozitivním dopadem na diskurs výchovy? Kterému příběhu Lyotard podřizuje ty ostatní? Zdá se mi, že tu dostatečně nepředstavuje svou vlastní (zřejmě implicitní) hodnotovou škálu, podle které hodnotí výhody a nevýhody performativity nebo, chcete-li, podřízení školy ekonomickému diskursu výkonu.

Podstatným závěrem *Postmoderní situace* potom je Lyotardovo tvrzení, že postup vědy nakonec nebývá zpravidla určen důrazem na její efektivitu³³², ale naopak otevřením možností pro paradox, proměnou pravidel hry, paralogii³³³. Budeme-li na performativitě v ekonomickém slova smyslu trvat v situaci, kdy vychováváme (alespoň některé) budoucí vědce nebo obecně budeme vytvářet vztah k vědě, kterou učíme, budeme *positivističtější*, než je samotná věda. Věda si podle Lyotarda po krátké episodě na konci XIX. století sama začala klást legitimizační otázku a zapojovat paradox do vlastního uvažování. Tím se pozitivismu spíše zbavila.³³⁴ Tlak na performativitu tak mnohem více vytváří školu připravující na svět zaměstnání (flexibilita a adaptabilita pro pracovní trh), než pro diskurs vědy.

Lyotard odmítá jakožto cíl výchovy zmíněnou performativitu/časovou výkonnost. Odmítá také Habermasův návrh smyslu vzdělávání jako hledání *konsensu*.³³⁵ Konsensus je založen na reduktivní homogenizaci zájmů. Předpokládá shodu všech mluvčích, dokonce shodu různých řečových her, jichž jsou jednotliví mluvčí představiteli. Zároveň předpokládá konsensus jako cíl

³³⁰ KELLER (2007), str. 110 – 113.

³³¹ LYOTARD (1998), str. 172.

³³² LYOTARD (1993), str. 162. „Expanze vědy se neuskutečňuje díky pozitivismu efektivit.“

³³³ LYOTARD (1993), str. 162. „...vypracovávat důkaz znamená vyhledávat a *vynalézat* příklady svědčící v opačném smyslu, tedy to, co zůstává nepochopitelné; vypracovávat argumentaci znamená vyhledávat to, co je *paradoxní*, a legitimizovat to novými pravidly usuzovací hry.“

³³⁴ LYOTARD (1993), str. 163. Tento fakt dále Lyotard dokládá stručnými odkazy na Gödelův teorém, kvantovou fyziku, Brillouenův argument atp. (str. 163 – 169).

³³⁵ K Habermasově konceptu konsensu např. HORYNA (1998), str. 60 – 61. „Komunikace musí být rozumná, což ovšem v souladu s Habermasovým pojmem rozumu znamená, že se musí držet principu argumentativnosti, diskursivity a neideologičnosti, a rovněž tak principu společenské dohody, *konsensu*. Moderní společnost je stále komplexnější a s růstem její komplexnosti je vystavena i dvěma stupňujícím se rizikům: riziku nedorozumění, *disensu*, a riziku neúspěšného jednání. Obojí riziko je zvládnutelné a moderní společnost vytváří média k jejich překonání. Hrozbu disensu je tak podle Habermase možné zvládnout za pomoci komunikačních médií (kam spadají média od písma, knihtisku až po elektronickou mediální komunikaci), překonání rizika neúspěchu je v kompetenci řídicích médií (spojených s mocí v sociálním prostředí)[...] Diskursy vznikají a utvářejí se tam, kde je narušeno či zcela mizí samozřejmě dorozumění a samozřejmý soulad.“

výchovy, přičemž Lyotard jej chápe spíše jako jeden z možných stavů diskuse.³³⁶ Lyotard klade větší důraz na „agonistiku“ řečových her, totiž na prvek soupeření, přemáhání, překonávání.³³⁷

Konsensus stejně jako výkonnost nabízí metanarativní/utopický příslib jednoho vládnoucího jazyka a rozumu podle toho, které politické zřízení se jimi formuje. Konsensus jako cíl je stále v područí nefunkčního metapříběhu o emancipaci lidstva vzděláním.³³⁸ Teorie výchovy by měla kritizovat a sesazovat z trůnu všechny metapříběhy, které výchovu legitimizují v obecném smyslu.³³⁹

Každé poukázání a pojmenování musí být odvolatelné. „Rušivě to působí pouze pro takové myšlení, které nejenže nepřipouští *rozplývavé* pojmy³⁴⁰, nýbrž chce, aby také skutečnosti byly artikulovány jako pojmy. Jde tu o metafyzický požadavek.“³⁴¹

Ale „je možné, abychom si *my* už nic nevyprávěli? Nevyprávíme si už – ať už s hořkostí nebo s radostí – velké vyprávění o konci velkých vyprávění?“³⁴² Obejdeme se bez legitimizace/metafyziky vůbec?

Zkusme odlišovat velké a drobné příběhy. Velké s totálním nárokem a drobné s nárokem lokálním. „Uchylovat se k velkým příběhům je vyloučeno, [...] ale *drobný příběh* zůstává prioritní formou, kterou na sebe bere imaginativní vynalézavost, a právě ve vědě především.“³⁴³ Drobný příběh (narativní vědění každodennosti) a jeho vzájemné sdílení s ostatními nazývá Lyotard „paralogií“. Řečové hry jsou heteromorfní, konsensus může být nanejvýš lokální: „to znamená dosažený aktuálními partnery a nevylučující případné odvolání.“³⁴⁴ To od nás vyžaduje vzdání se implicitního násilí, které konsensus obsahuje; respektování touhy po neznámém; uznání jiné řeči jako legitimní součásti diskursu vědění.

Dokážeme opouštět vlastní, pracně vydobyté disciplíny, aprobace, tituly ve prospěch vyslyšení řeči svých studentů? To neznamená chápat studenty pro změnu jako „odborníky na všechno“, ale vzdát se představy, že odbornost je pro životní každodennost něco víc než schopnost naslouchat mnoho-hlasům světa. Já jako učitel filosofie bych měl aktivně odmítat roli soudce nad ostatními promluvami. „Aby vládu nad větami měl filosof, by bylo stejně nespravedlivé, jako když nad nimi vládne právník, kněz, řečník, vypravěč nebo technik.“³⁴⁵ Není pro učitele potom

³³⁶ LYOTARD (1998), str. 175.

³³⁷ LYOTARD (1998), str. 108. „...princip, o který se opírá celá naše metoda: že totiž mluvit znamená zápasit ve smyslu zápasení hráčů a že řečové akty patří do sféry obecné agonisticky. To neznamená nutně, že se hraje jen proto, aby se zvítězilo. Určitý tah lze udělat pro potěšení z vynalézání. [...] Ani toto potěšení není nicméně nezávislé na pocitu úspěchu vydobytého alespoň na jednom protivníkovi, který je však protivníkem zvláště odolným, totiž na ustáleném jazyku...“

³³⁸ LYOTARD (1993), str. 170.

³³⁹ PETERS (1995), str. 395.

³⁴⁰ Lyotard zde odkazuje na Wittgensteinovu práci *Filosofická zkoumání* vydané v roce 1952, konkrétně na dva odstavce č. 70 a 71, kde se diskutuje o „pojmech s rozplývavými okraji“. „Ale je rozplývavý pojem vůbec *pojmem*? Je neostrá fotografie vůbec obrazem nějakého člověka? Ba může být neostrý obraz vždycky s výhodou nahrazen ostrým? Není často právě neostrý obraz tím, co potřebujeme?“ WITTGENSTEIN (1993), str. 47 – 48.

³⁴¹ LYOTARD (1998), str. 101.

³⁴² LYOTARD (1998), str. 220.

³⁴³ LYOTARD (1993), str. 170.

³⁴⁴ LYOTARD (1993), str. 176.

³⁴⁵ LYOTARD (1998), str. 253.

v současných podmínkách smysluplnější být diletantem než odborníkem/specialistou – budeme-li chápat diletantství jako vědomý přístup, který předpokládá vlastní nepřekonatelnou nedostatečnost, přístup, který problematizuje své vlastní vědění vždy za každých okolností, přístup, který proto rezignuje na možnost hloubky vlastního vědění, aby se místo toho soustředil na částečné uchopení šířky vědění a na její vzájemné provázání. Diletant by tu mohl fungovat jako někdo, kdo je schopen uznat legitimitu druhého a naslouchat mnoho-hlasům, protože chápe svou vlastní nelegitimitu. Diletantství by byla forma uznání lokálního smyslu, protože, čím více se domnívám, že o věci vím, tím hůře se mi uznává možnost toho, že bych od začátku postupoval špatně, že bych se podstatně pletl, tím hůře se mi diskutuje se studenty, tím méně jim naslouchám.

Nejde tu o to se se studenty za každou cenu dohodnout, přesvědčit je nebo nechat se jimi přesvědčit, vyjit jim kdykoli vstříc, ale spíše se společně učit snášet, že náš pohled na věc není součástí metadiskursu, který je „nad“ ostatními.

Zároveň se tu objevuje skrytý a nevyřčený požadavek vznášený na učitele, ve kterém se skrývá skutečná pedagogická a didaktická výzva: totiž neupadnout do lhostejnosti k promluvám ostatních, cvičit se v trpělivosti a naslouchání³⁴⁶. Navzdory tomu, že neexistuje metadiskurs, nemělo by nám být jako učitelům jedno, kdo mluví a co říká. V pozitivním smyslu nás může obsah promluvy vždy překvapit, obohatit, proměnit, v negativním smyslu jsme určitými garanty promluvy, vedeme studenty k uvědomění toho, že obsah promluvy může zraňovat, může útočit na některé z našich hodnot, může nám nebo někomu usilovat o život.

Z hlediska mnohohlasnosti postmoderní situace společnosti by i ve škole mělo být ovšem jedno, v jaké mocenské pozici institucionální hierarchie jsem k obsahu já. Učitelova autorita by mohla být neformálně zakládána na vstřícnosti vůči studentům, schopnosti porozumět dotazům studentů, umění dát slovo všem v bezpečném prostředí vzájemného nezesměšňování, schopnosti vysvětlit vědu srozumitelným způsobem, schopnost provazovat teoretickou látku s praktickým dopadem resp. vidět za praktickými otázkami našich životů aplikovatelné teoretické konstrukty, které mohou pomoci v jejich řešení. Nelze ale přehlédnout, že ve vztahu k učiteli hraje zásadní roli formální autorita dána nastavením institucionálních podmínek, jak to uvidíme u Foucaulta. Je pro mě velice obtížné a prakticky neproveditelné, sestupovat z uměle vybudovaného „stupínku“ a vysvětlovat studentům, že můj náskok v porozumění problémům našich životů, je-li jaký, není velký; nebo: žádat studenty, aby uznání autority přesouvali z automatického oceňování/přeceňování pedagoga také na sebe samotné a na své spolužáky. Studenti na jedné straně oceňují má sebekritická prohlášení typu „nevím“, „možná to tak je“ nebo „to je spíše otevřený problém“, na druhé straně je zjevné, že jsou spíše zklamáni, neboť jejich očekávání autoritativních promluv je veliké.

Požadavek ztráty hierarchie je pro mě v současných podmínkách téměř nemožné překonat. Studenti tradičně vyžadují autoritativní řeč učitele: přestože proklamují svůj klientský poměr vůči škole, nepřestávají považovat učitele (konkrétního nebo určitého typu?) za autoritativní instanci – co řekl učitel, je neproblematizovaná pravda. Protest se objevuje jen ve zvláštních případech, kdy exponovaný předmět (čeština, matematika, světový jazyk) učí někdo, kdo se dopouští i pro studenty zjevných chyb. V případě málo exponovaných předmětů (občanská výchova, hudební výchova, výtvarná výchova) nebo nezjevných chyb se protest samozřejmě nedostaví.

³⁴⁶ LYOTARD (1993), str. 86 – 87.

Jak si všimá středoškolský pedagog: „Zdá se, že navzdory přirozené touze po samostatnosti, měli [...] [studenti] v průběhu diskusí o existenciálních otázkách sklon vyslechnout jakési *rozhrěšení autority*. Pedagog byl nucen tento sklon udržet v únosné míře.“³⁴⁷ Považuji za nutné, abych se snažil udržet v únosné míře především vlastní touhu po hegemonii řeči, kterou u sebe pozoruji a kterou ve mně podporuje očekávání studentů. Mluvit proti tomuto očekávání studentů a aktivně oslabovat autoritativnost mé promluvy tak, aby se studenti odvážili „mluvit jinak než učitel“, je mou velkou pedagogickou výzvou.

rozepře výchovné situace

V knize *Rozepře* z roku 1983 se Lyotard zabývá diskursivní situací, při které může docházet ke konfliktu. Tento specifický konflikt „mezi (přinejmenším) dvěma stranami, který by nemohl být rozřešen spravedlivě, protože chybí pravidlo souzení aplikovatelné na obě argumentace“³⁴⁸, nazývá *rozepří*. Na jiném místě o ní mluví takto: „Rozepří bych nazval případ, v němž je žalobce připraven o prostředky dokazování, a tím se stává obětí.“³⁴⁹ Výchovná situace je podle mého názoru typickou rozepří.

Předpokladem předávání vědění je, že (a) student neví to, co ví pedagog, ale (b) může se to naučit a stát se stejně kompetentní, jako je pedagog.³⁵⁰ Co se ale má student naučit? A chce reálný pedagog, aby jeho student byl stejně kompetentní jako on? Nepovažuje to předem za nemožné? Existuje tu totiž ještě třetí a zamlčený předpoklad zkoumané situace: (c) existují jednoznačné poznatky vzešlé z bádání, které mohou být předávány ve výuce jako neoddiskutovatelné pravdy.³⁵¹ Takto neoddiskutovatelné pravdy se ve škole vyskytují v podobě učiva. Těmito kurikulárními pravdami disponuje pedagog. Mluví jakožto znalec a odborník (ten, který ví, co ví a co neví), student je zde objektem řeči znalce (ten, který ještě neví, ale prostřednictvím řeči prvního, bude vědět): nikdy neví víc, než pedagog (i kdyby fakticky znal informace, které jsou učiteli utajeny), protože jeho promluva je jiného řádu. Student nikdy nemůže vědět víc. Student nevypráví svůj příběh, své nápady, své myšlenky, ale především „mluví k učiteli“.

V jakémkoli okamžiku společného rozhovoru by bylo možné ukázat na kterémkoli studentovi, že „je pouze student“, že něco neví. Toto *něco* je ovšem studentovi prakticky nedostupné: jedná se o pedagogovu partikulární znalost, kterou nikdy plně nedává k dispozici, kterou si může chránit jako záruku své dominance (nebude se např. pouštět tematicky do oblastí, ve kterých jsou dominantní žáci, tj. do oblasti žitého světa mladých lidí), ze které sám vybírá, co se stane předmětem zkoušky či hovoru. Student neví, co nemohl vědět. Tak často vypadá moje pedagogická situace: učitel má studenta v rámci školní promluvy ve své moci. Jejich vztah je nejen asymetrický, ale v určitém smyslu je také mimo jakoukoli symetrii - oba hrají jinou řečovou hru. Student mluví správně, když rozumí svému učiteli, a mluví tak, jak a co chce učitel slyšet. Není zkoušen ze znalostí daného oboru (předpokládá se neznalost), ale ze znalosti postojů, přístupu, očekávání zkoušejícího. Výsledná známka je ohodnocením vstřícného přístupu studenta

³⁴⁷ SCHLEGLOVÁ (1995), str. 134.

³⁴⁸ LYOTARD (1998), str. 19.

³⁴⁹ LYOTARD (1998), str. 36.

³⁵⁰ LYOTARD (1993), str. 127.

³⁵¹ LYOTARD (1993), str. 127.

vůči pedagogovi, kterou ovšem zpravidla uděluje sám pedagog. V tom tkví to, co Lyotard, nazývá křivda.

Promluva mezi učitelem a žákem, diskurs vyučovací hodiny, je tedy typickou *rozepří*. Je setkáním dvou řečí, které hrají každá jinou hru. Rozepří prakticky v každém kontaktu se ve výchově nelze vyhnout. Je hovorem, který je vždy nutně nespravedlivý, protože promluva učitele je hodnocena jinými kritérii než promluva žáka. To vyplývá z toho prostého faktu, že kritéria pro řeč žáka nastavuje učitel a pro řeč učitele také on sám nebo jeho implicitiní (většinou fyzicky nepřítomný) nadřízený.

Nabízí se určitá námitka: korpus vědeckého vědění je přece objektivní, je zřejmé, co jsou elementární znalosti a dovednosti, které má student vědět a umět, tyto základní vědomosti představuje kurikulum. Snad na skutečně elementární úrovni. Ale vzdalujeme-li se od nejzákladnějších znalostí (číst, psát, počítat, skákat přes švihadlo; vzdalujeme-li se od základní školy směrem ke střední a vysoké vůbec), dostáváme se na nejistou půdu. Není jasné, *co jsou* základní znalosti, prakticky pak nejde o základní znalosti, ale o odbornost. Neexistuje žádná *věda*, která by tyto znalosti jednoznačně určila. Vždy jsou tu příslušní vědci, vyučující, autoři učebnic a přehledů, kteří se domnívají, že jsou schopni „elementární znalosti a dovednosti“ pozitivně určit nebo alespoň napovědět.

Z tohoto hlediska jistě není definitivním řešením přechod ke kompetenčnímu modelu cílů výchovy, protože s bližším určením např. „kompetence k učení“ nastává podobný problém nebo úkol jako s vymezením základních znalostí např. v matematice.³⁵²

Učitel „musí uznat možnost jiných aspektů, které ukázat nemůže. Neviděl všechno. Jestliže tvrdí, že vše viděl, není věrohodný. Jestliže je věrohodný, pak pouze v tom, že neviděl všechno, nýbrž pouze ten a ten aspekt. Není tedy věrohodný absolutně.“³⁵³ Není absolutním svědkem, který by tázajícím se prostředkoval úplné vědění.³⁵⁴

V tomto smyslu Lyotard tvrdí, že končí doba Profesora: „pro předávání vědění není o nic kompetentnější než sítě pamětí a pro vymyšlení nových tahů nebo nových her není o nic kompetentnější než interdisciplinární týmy.“³⁵⁵

Rozepře mezi pedagogem a žákem je nepřekonatelná. Jak bylo řečeno, chybí universální hledisko, ze kterého by bylo lze tento problém pozitivně vyřešit. V případě, že zdánlivě vyjdeme vstříc objektivitě a budeme studenta zkoušet ve větším množství zkoušejících (jako např. u maturitní nebo státní zkoušky), situace se pro něj spíše komplikuje: musí vyjít vstříc očekávání

³⁵² *Klíčové kompetence na gymnáziu* (2008), str. 9. „Každá klíčová kompetence z RVP G [Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, pozn. MFa] je v příručce podrobněji rozepsána do jejích jednotlivých částí, aby si učitel mohl udělat přesnější představu o tom, jaké znalosti, dovednosti a postoje žáků *by se daly* za obecněji formulovanou kompetencí v RVP vidět.“; podobně *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007), str. 8. „V RVP ZV [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. MFa] jsou klíčové kompetence stanoveny a formulovány obecně, znalosti, dovednosti a postoje žáka zde nejsou popsány zcela detailně.“ Autoři této příručky z Výzkumného ústavu pedagogického předpokládají, že učitelé budou v týmu pedagogického sboru „rozbalovat“ (analyzovat) jednotlivé vágně určené kompetence. „Společně s kolegy ve sboru si u každé kompetence vymezíme podle své osobní a učitelské zkušenosti, co všechno si každý z nás pod danou částí klíčových kompetencí představuje...“, str. 9.

³⁵³ LYOTARD (1998), str. 90.

³⁵⁴ LYOTARD (1998), str. 102.

³⁵⁵ LYOTARD (1993), str. 161.

více méně neznámých lidí, kteří mohou požadovat další principiálně nepředvídatelné vědomosti. Křivda se spíše posiluje.

Křivda nespočívá v individualitě pedagoga, ale v podstatě nastavení situace, kterou je školní výuka (nejen ověřování přenosu znalostí z učitele na žáka, ale veškerá komunikace mezi pedagogem a žákem). Situace je svým způsobem „nelidská“, terorizující. „Terorem rozumíme efektivitu, které je dosahováno vyloučením protivníka z řečové hry, jež se s ním hrála, nebo hrozbou, že z ní bude vyloučen. Bude mlčet nebo dá svůj souhlas nikoli proto, že jeho názor je vyvrácen, ale proto, že mu hrozí, že mu bude znemožněno hrát.“ Pravidla hry, kterou hrají pedagog a žák, určuje především jeden z hráčů.³⁵⁶ Jak moc jsme si vědomi své (řečové, symbolické) moci nad studenty? Jak chápeme promluvu studentů, jak se k ní předem stavíme? Jak a kdy k nám student může mluvit?

Samozřejmě jsem do určité míry zapleten do řečové hry studentů. Chci-li jim rozumět, nejsou-li mi zcela lhostejní, snažím se někdy navázat svou řeč na jejich. Do značné míry jako učitel toužím po tom, rozumět sám sobě z pohledu studentů, stát se zase jimi, sedět na jejich straně. Touze tohoto typu se budu věnovat v kapitole o Barthesovi.

Co ale dělat, když studenti mlčí? Kdy student mlčí? A jak to chápeme? I mlčení je výpovědí.³⁵⁷ Mlčení může říkat velmi mnoho: svědčit dokonce proti autoritě toho, kdo se táže, kdo se pokouší komunikovat. Mlčení pedagogickou komunikaci zpravidla znejišťuje. Mlčení studenta nemusí být neznalost, ale příznak rozepře: nerozumíme si.

Zároveň ale může být mlčení studenta znakem jeho vnitřního zaujetí, mlčení jako doba k přemýšlení. Mlčení může být také výsledkem výkonu moci učitele: studenti si spolu smí povídat jen ve vymezených okamžicích, absolutní mlčení je vyžadováno při běžných písemných testech nebo ústním zkoušení jednoho ze studentů.

V mých hodinách se zpravidla velice živě diskutuje. Do diskuse se ale pochopitelně nezapojují úplně všichni studenti. Mlčení spolužáků, kteří se nezapojují do debaty, je pocíťováno těmi hovořícími jako znervózňující, jako nechut se podílet na společném díle hodiny. Několikrát jsem musel hájit mlčení mlčících. V diskusi má student právo mlčet, nebýt vyvolán. Mlčení při diskusi je jiné, může mít jiné důvody než mlčení při zkoušení.

Učitel má oproti studentovi povinnost mluvit. Hodiny o zen-buddhismu zpravidla zahajují tak, že se před studenty postavím a patnáct minut mlčím. Nervozita a napětí, které jsou patrné jak na studentech, ale především ty, které velice silně pocíťuji sám, dokládají, jak nejsme ve školní situaci na mlčení zvyklí. Nikdy nenastane ticho. Pokud ano, nemá dlouhé trvání. Situace tváří v tvář studentům mě nakonec vždy donutí mluvit a ticho obhajovat. Očekává se, že budu mluvit; jsem placen nanejvýš za hlučnou obhajobu ticha, nikoli za ticho samotné.

³⁵⁶ LYOTARD (1993), str. 173.

³⁵⁷ LYOTARD (1998), str. 42 – 43. „Považujeme mlčení za substituci vět. Mlčení nastupuje namísto vět v rozhovoru, při výslechu, v diskusi, v promluvě při analytické seanci, při zpovědi, v kritickém referátu, v metafyzickém výkladu. Věta, kterou nahrazuje mlčení, by byla větou negativní. Negovala by alespoň jednu ze čtyř instancí, které tvoří universum věty: adresáta, referens, smysl, adresanta. Negativní věta, kterou implikuje mlčení, by v jednotlivých případech měla takovéto znění: *V tomto případě nejste kompetentní. Tento případ neexistuje. Není to vyjádřitelné (signifiable). Pro to nejsem kompetentní.* Jedno jediné mlčení může být formulováno několika takovými větami. [...] Mlčení nesignalizuje, která instance je negována, signalizuje, že jedna nebo více instancí negovány jsou.“

Mlčení v režimu poznání je určitým znamením. „Toto znamení se týká zřetězení vět. Neurčitost významů, které zůstaly neupřesněny, zničení toho, co by umožnilo je určit, stín negace vyhlodávající skutečnost do té míry, že ta se vytrácí, jedním slovem: křivda spáchaná na obětech, která je odsuzuje k mlčení...“³⁵⁸ Protože rozepře s sebou nese křivdu a potenciálně i vyloučení z řečové hry (nátlak, teror), je možné nastavit školní situaci mezi učitelem a studentem tak, aby rozepři nevytvářela? „Vyžaduje to namáhavé hledání, aby se našla nová pravidla formování a navazování vět schopných vyjádřit onu rozepři, jež se dává poznat v *pocitu*, jestliže nechceme, aby tato rozepře byla ihned zdušena v při a aby signál daný pocitem zůstal marným.“³⁵⁹

Student může mít pocit křivdy, který vyjádří jen za velkého překonávání: překonávání svého mlčení, překonávání odporu učitele, překonávání zvyku. V proměněných podmínkách by mohlo umenšování křivdy probíhat snadněji. V takovém případě bude nejspíše nutné vytvořit nová pravidla promluvy. Kdo tato pravidla (v rámci hodiny) vytvoří? A kdo k tvorbě pravidel vydá pokyn? Jsme sváděni k vytvoření nových pravidel rozmluvy *společně se studenty*. Tento experiment funguje jen částečně. Studenti mohou být na začátku výuky i v jejím průběhu vyzýváni k tomu, aby se podíleli na pravidlech, kterými bude hodina vedena. Pedagog ale nadále zůstává falešnou autoritou, je to on, kdo většinou studenty k aktivitě vyzývá, studenti vytváří často nová pravidla spíše v řádu *jakoby*: před kritickým pohledem a soudem učitele, ve prospěch jeho očekávání.

Co když je nesprávný předpoklad, že existují jednoznačné poznatky, které bychom mohli ve výuce předávat jako pravdy? Odkud, jak a kdy jsme získali své znalosti, které předáváme studentům? Z učebnic, skript, od jiných pedagogů, z knih o knihách, encyklopedií, stručných obsahů děl, konec konců také z internetu, který sami studentům spíše nedoporučujeme. Předpokládá se spíše, že středoškolský učitel není zároveň vědcem, ale především někým, kdo pro vědecký výzkum nadchne aspiranty vědy, kdo studenty do vědy uvede, aby se v ní potom pohybovali samostatně – jako vědci společně s ostatními vědci. Ve škole střežíme dědictví a nechceme se jej vzdát: tímto dědictvím je kurikulum. Co kdybychom řekli svým studentům, že naše znalosti jsou nikoli pravdou, ale velice podmíněným dědictvím? Pokud bude kurikulum stále více založeno sice na funkčně orientovaných, ale obsahově prázdných kompetencích, budeme mít stále větší volnost ve výběru obsahu i zdrojů. Obsah bude stále otevřeněji arbitrární. Snad bychom tak mohli otevřít skutečně nový prostor školní rozmluvy a naleznout nová pravidla pro vzájemnou komunikaci – a tím umenšovat rozepři, která jinak přináší křivdu a možnost násilí.

Postmoderní situace tak nehledá rozumnost v homologii expertů, ale opět v *paralogii*.³⁶⁰ Cílem diskuse není konsensus, jak jsem v Lyotardově kritice Habermase ukázal výše, ale v postmoderním pojetí výchovy to bude spíše mnohohlasnost, „otevřená systematickosti, lokálnost, antimetoda“³⁶¹, vytváření prostoru pro heterogenitu diskursivních žánrů. Tato heterogenita totiž může být ostrovem odporu právě proti hegemonii ekonomického diskursu ve škole. Ekonomizující logice vstup/výstup neodporuje většinou ani přístup reformních

³⁵⁸ LYOTARD (1998), str. 107.

³⁵⁹ LYOTARD (1998), str. 41 – 42.

³⁶⁰ LYOTARD (1993), str. 99. „Postmoderní vědění není pouze nástrojem moci. Zjemňuje naši vnímavost pro různosti a stupňuje naši schopnost snášet nesouměřitelné. Svoji rozumnost nenachází v homologii expertů, nýbrž v paralogii vynalézajících.“

³⁶¹ LYOTARD (1993), str. 199.

pedagogik, nemůže jí odporovat ani rezistence společenství seskupených kolem svých příběhů (směry, školy, slohy, styly). Jediné, co ekonomický diskurs nepřemůže, je různorodost diskursů vůbec; nevypočitatelná událost, která vyvstane a která není předvídatelným výstupem v manažerském projektovém cyklu. Na očekávání událostí se sice nedá vytvořit žádný pedagogický projekt nebo program, ale proč taky? Úkolem současné filosofie výchovy by mohlo být svědectví o rozepři jménem výchova.³⁶²

autodidaktika a idiolekt dětství³⁶³

Jak tvrdím výše, student je v komunikaci s pedagogem určen jako ten, který neví to, co nemůže vědět. Pedagog je navíc školen tak, aby se setkával se studenty jako s objekty vývojové psychologie: jejich promluva je přiměřená věku a rozvoji jejich intelektových schopností, jsou to „ještě děti“. Jde tu o určitou obrannou strategii školního diskursu spolčeného s vědeckou racionalitou, který tak usurpuje rozumnost sám pro sebe. Jde tu o obrannou strategii před nerozumem.

Ale dětství nemusí být chápáno jen jako nerozumná řeč. Také nám svým způsobem sděluje, že rozum není něčím daným. Je tu jen jako možnost. Disponujeme mocí v dialogické situaci, vyprávíme příběh za dítě: student je situován do příběhu, který vypráví jeho okolí (např. neprofesionální pedagogicko-psychologická diagnostika studentů z pohledu jednotlivých učitelů). Sám student bude ve vztahu k tomuto příběhu zaujímat své vlastní pozice teprve později, až bude školou vzdělán, tj. pochopí, kde je jeho místo ve společnosti.³⁶⁴

Pokud si ještě vzpomínáme na vlastní příběh, který za nás vyprávěli druzí a kterému jsme se přizpůsobili, např. tím, že jsme se sami stali učiteli, možná právě díky této zkušenosti necháme příště studenty vyprávět jejich vlastní příběh. Soudí-li moji kolegové práci studentů nebo hodnotí-li samotné studenty, ve zmírňování mé vlastní tendence k odsuzování mi osobně pomáhá ještě stále živá vzpomínka na má vlastní studia, na mé vlastní dospívání či dokonce dětství, které bylo de/formováno školou.

Škola je samozřejmě socializační institucí, které jde především o to, aby z dětí učinila právoplatné členy společnosti, tj. dospělé, zaměstnance, občany. Lyotard v této souvislosti píše o dětství jako o monstrem, které představuje pro společnost hrozbu vybočení, vychýlení se z plánu, z dráhy. „Co ale učitel sám? Jak ten se osvobodil od své dětské monstróznosti?“³⁶⁵ A bylo to vůbec osvobození?

Monstrum/dítě není nějaký počátek, ze kterého vyjdeme a budeme jednou provždy dospělí. Je podle Lyotarda neustále s námi jako možnost jinakosti. Opět tu (jako v již zmíněném případě dvojice moderna/postmoderna) nejde o lineární chronologii. Dětství je u Lyotarda uvažováno jako modus myšlení, stav učení a učení se zároveň: *autodidaktika*.

Je v tom jen zdánlivý paradox: učitel, který naslouchá svému dětství, dětské řeči v sobě, by měl být především ten, který se umí a nebojí učit od druhých. Druzí ho učí především vzdávat se

³⁶² LYOTARD (1998), str. 287 – 288.

³⁶³ LYOTARD (1993), str. 85 – 92.

³⁶⁴ LYOTARD (1993), str. 116.

³⁶⁵ LYOTARD (1993), str. 85.

naučeného. V tomto smyslu je pedagogická situace nesmírně obtížná: navzdory tomu, na co byl učitel připravován (totiž fungovat jako srozumitelné médium vědeckých poznatků), musí nyní vcházet do výuky jako ten, který se jde něčemu přiučit. Tato otevřenost je možností „začínat neustále znovu od začátku“. „Člověk nemůže být učitelem, který je nad věcí. [...] Nemůže rozvinout nějakou otázku, aniž by se jí sám vystavil. [...] Tedy aniž by v sobě znovu oživil ono období dětství, které je obdobím potencialit myšlení.“³⁶⁶

Každá vyučovací hodina může vytvořit svůj vlastní jazykový prostor (*idiolekt*), v němž se uskutečňuje poznávací práce. Poznatky nebudou pravděpodobně přenosné k přijímacím či maturitním zkouškám, kde se hovoří řečí obecnější. Půjde však o výsledky přenosné do života a životních příběhů učitele i studentů. Na rovině jednotlivce nepůjde o ovládnutí obecné řeči vědy, vytvoření orientace v odborných vědeckých termínech. Půjde snad spíše o alespoň částečné ovládnutí našeho společného problému žitého světa, ovšem naším vlastním způsobem.

Učitel a studenti se vzájemnou autodidaktikou společně učí především trpělivosti – snášet, že nepostupujeme vpřed, že není vůbec jasné, kde je vpřed a že toto vpřed musíme hledat a zpětně problematizovat. Bylo by možné ukázat studentům, že ve škole nejde o to získat čas a co nejrychleji jí projít? Bylo by možné je zdržet, zadržet? Ukázat, že tu nejde jen o certifikát?

Studenti maturanti jsou školou samozřejmě často přetíženi a unaveni a v rozhovorech si bolestně uvědomují, že současné požadavky školy získávají smysl pouze tím, že jim umožní získat závěrečného diplomu a získat schopnosti získat další diplomy (tj. vystudovat vysokou školu: naučit se rychle obrovské množství látky a aktivně je po zkoušce co nejrychleji zapomenout). Sami cítí, že samotné poznatky jsou jaksi druhotné, že budou ve velké míře zapomenuty, nevyžadovány, zpětně zesměšňovány, že budou vhodné do vědomostních her nebo k sebeidentifikaci jako člověka kulturního s širokým rozhledem. Zdá se, že je pro studenty podstatně objevené, zjistí-li, že se maturitní zkouškou dovršuje především formování jejich vztahu ke školské instituci, k veřejným institucím obecně a sekundárně k vědění a moci ve společnosti vůbec.

Obrat k autodidaktice, demaskování funkce školy nesmí být provedeno podbížením a alkibiadovským lákáním: „Nabádat profesory, aby projevovali smysl pro srdečný kontakt, taktiku získávání si sympatií, předepisovat, že je třeba příznivý postoj dětí vymámit pedagogickou vstřícností a zábavnými novinkami, je horší než choroba sama.“³⁶⁷ Nejde tu o verbování našich osobních stoupenců. Ostatně autodidaktický učitel nemá předem připravený směr, který by mohl studentům nabídnout, ani místo, kam by si jako jeho stoupenci mohli stoupnout. Tím se samozřejmě netvrdí, že učitel nemá žádný směr. Pokud výchovu stále vnímáme jako pohyb, pak má učitel svůj směr, kterého si nemusí být vědom a který může být ochoten proměnit, právě proto, že odmítá svou cestu plánovat, projektovat. Nemyslím tu problém obsahu, mluvím o *formě* vyučování. To neznamená učinit dětství myšlení součástí osnov a plánů. Cvičit se v trpělivosti a naslouchání lze kdykoli a kdekoli, bez jakéhokoli projektu.

„Myšlení má možná k dispozici víc dětství v pětatřiceti než v osmnácti, a mimo normální studijní běh než v něm. Nový úkol didaktického uvažování: hledat svoje dětství kdekoli, i mimo

³⁶⁶ LYOTARD (1993), str. 86.

³⁶⁷ LYOTARD (1993), str. 89 – 90.

dětství.“³⁶⁸ Ještě jednou: dětství zde není otázkou věku, ale modem myšlení, otevřeností k novému. Překračuje prostor školy. Škola je možná prostorem, kde se dětství strategicky zamlčuje, vytěsňuje. Mohou škola nebo alespoň mé vlastní hodiny fungovat jako prostor dětství? Škola by se tak zbavovala své instituční socializační role, odpovědnosti za převádění dětí za hranici dospělosti.

Nesmíme však zaměňovat dětství s *dětinskostí* – parodií dětství, která si chce jenom hrát, hrát si na dítě, kterým nejsem. Dětství není zjednodušení, ale komplikování. Dětství v tomto pojetí „pracuje“, hledá problém, ptá se a může se neustále ptát „proč?“. Dětství je „rezistence proti simplifikujícímu způsobu myšlení, vůči zjednodušujícím sloganům, vůči touze po jasnosti a snadnosti, vůči přání obnovit spolehlivé hodnoty.“ Dětství brání naivní snaze o vzpouru proti narůstající komplexitě současného světa. Dětství současný svět nechce zrušit. Zároveň jej přijímá a zároveň se s ním chce utkat.³⁶⁹

³⁶⁸ LYOTARD (1993), str. 91.

³⁶⁹ LYOTARD (1993), str. 75.

Ve zde interpretovaných pracích se Michel Foucault (1926 – 1984) zabývá zrodem specificky moderních institucionálních prostorů, jako jsou blázince a nemocnice (*Dějiny šílenství, Zrod kliniky*), ale také věznic, továrny a školy (*Dohlížet a trestat*). Na základě podrobné znalosti dobových dokumentů analyzuje zlomový přechod k takovým moderním institucím především v závěru XVIII. století. Základním motivem jeho úvah je popis podmínek současného myšlení (*epistémé*), totiž především analýza propojování moci a vědění (*Slova a věci* z roku 1966, *Archeologie vědění*). Protože si byl vědom toho, že ze vzájemné vazby moci a vědění nikdy nemůžeme uniknout, snad právě proto nechtěl být označován jako postmoderní nebo post-strukturální myslitel.³⁷⁰

Ve Foucaultově myšlení se na jedné straně objevuje tematizování radikální difference (v tomto smyslu navazuje na strukturalismus), která je však nepřekročitelná a vždy přítomná (v tomto smyslu zakládá Foucault něco, co bude později nazváno post-strukturalismem a který zároveň bude popisován jako typicky postmoderní postoj³⁷¹). Neexistuje místo, které by bylo zbaveno mocenských vztahů a ze kterého by bylo možné analyzovat epistémé čistě, bez své vlastní epistémé.

Samozřejmě, že Foucaultovo myšlení se vyvíjelo. V poslední části této kapitoly si povšimnu především jeho posunu od metody archeologie ke genealogii. Je legitimní se ptát, zda-li pro nás vůbec existuje *žeden* Michel Foucault. Ale ani zde není primárním cílem mých úvah dokonalá rekonstrukce autorových myšlenek, ale jejich základní uchopení a interpretace ve prospěch analýzy problémů současné výchovy. U Foucaulta to bude především problém moderního myšlení a praktik v rámci instituce školy.

Ve stati *Co je to osvícenství?*³⁷² Foucault komentuje a interpretačně rozvíjí zde již v druhé kapitole rozebíranou Kantovu úvahu podobného jména z roku 1784³⁷³. Foucault se tu chce vypořádat se svým vlastním „dědickým“ vztahem k modernitě. Tento kritický vztah ke vzniku modernity je důležitým inspiračním zdrojem mých úvah o současnosti školy jako moderní instituce.

³⁷⁰ FOUCAULT (1984), str. 248 – 249. Foucault v interview *Prostor, vědění a moc* odpovídá na otázku, co si myslí o postmodernismu dvojím způsobem. Na jedné straně se v kritice modernity obává vzrůstající nostalgie po časech, které ve skutečnosti neexistovaly (romantizování života v předmoderní době), na druhou stranu odmítá existenci velkého zlomu. „Domnívám se, že ústředním tématem filosofie a kritického myšlení od XVIII. století bylo, stále je a doufám, že také zůstane otázka: Čím je Rozum, který používáme? Jaké jsou jeho dějinné důsledky? Jak můžeme existovat jako rozumná stvoření, naštěstí oddaná racionalitě, která je však bohužel protkána vlastním nebezpečím?“ (přel. MFa.) Za úkol filosofie, veřejného působení intelektuálů a za úkol kritického myšlení vůbec pak považuje zkoumání takových nebezpečí; dále např. FOUCAULT (1984), str. 39. Zde Foucault označuje „postmodernitu“ jako tajemnou (*enigmatic*) a problematickou (*troubling*).

³⁷¹ WELSCH (1994), str. 60. „Foucaultovou prací z roku 1966 [Slova a věci, FOUCAULT, 2007, pozn. MFa] začíná to, co bylo později nazváno ‘poststrukturalismem’ a co tvoří nejznámější živnou půdu postmoderního myšlení.“

³⁷² FOUCAULT (1984), str. 32 – 50. Do češtiny bylo přeloženo ve Filosofickém časopise 3/1993.

³⁷³ KANT (1993)

Foucault si uvědomuje, že dodnes závisíme na moderním osvíceneckém projektu, pokud ho chápeme nikoli jako ukončenou a dávno minulou historickou epochu, ale jako specifický filosofický přístup, *ethos*, jako úkol permanentní kritiky naší současnosti.³⁷⁴

Moderní (osvícenský) způsob pokládání filosofických otázek pak popisuje ve čtyřech ohledech: (1) moderní myšlení postupuje jako heroizace současnosti: modernita bývá pojmána jako časová diskontinuita, rozchod s tradicí, charakteristický je pro ni pocit novosti, závrat z probíhající chvíle, z chvíle, která je heroizována.³⁷⁵; (2) tato heroizace je však myšlena ironicky. Moderní člověk nedělá ze současnosti něco posvátného, ale nejde ani o pouhé indiferentní pozorování. Moderní člověk má cíl, za kterým jde sám, hledá a vyžaduje kvalitu, nelení, pracuje, aby proměňoval svět, v přítomné chvíli chce překračovat realitu.³⁷⁶; (3) modernita není pouze vztahem k současnosti, je i vztahem subjektu k sobě. Moderní člověk nechce objevovat sám sebe, svá tajemství a skryté pravdy; moderní člověk se chce vynalézt, sám sebe vyrobit³⁷⁷; překvapivá je poslední charakteristika, která (4) přesouvá všechny předchozí zmíněné do oblasti *druhého*, totiž do umění. Ani ironická heroizace, ani svobodná hra s realitou, ani sebevypracování, se nedějí nejdříve přímo ve společnosti nebo politice, ale v určité distanci: v umění, na rovině estetiky.³⁷⁸

V následující odpovědi na otázku, v jakém smyslu se tyto prvky moderního projektu osvícenství odráží v našem současném myšlení, jak se osvícenství klade naší současnosti jako úkol, vidím Foucaultovu odpověď na nevyřčenou otázku, čím by podle něj mělo být postmoderní myšlení.³⁷⁹ Charakteristiku postmoderního myšlení zároveň pokládá jako *úkol* rozvíjení a navazování na moderní tradici: (1) nesmíme se nechat vydírat osvícenstvím. Nejde o to, s osvícenstvím souhlasit nebo nesouhlasit, ale přijmout je (a zůstat tedy v tradici racionalismu) nebo jej kritizovat a pokoušet se z principů racionality uniknout; (2) nesmíme zaměňovat osvícenství a humanismus. Zatímco osvícenství je událostí, kdy do myšlení vstupuje prvek autonomie a neustálé sebetvorby, humanismus je spíše téma ospravedlnění pojetí člověka, které bývá v dějinách různě pojímané (existuje tedy osvícenský humanismus); (3) v myšlení se snažme stát na hranicích, kritizovat hranice myšlení. Taková kritika ve Foucaultově podání má hledat nikoli universální formy, ale spíše historické události, které nás konstituují (např. tedy vznik moderních institucí); (4) podrobujeme naše myšlenky „testem skutečnosti“. Je nutné se odvracet od globálních a radikálních projektů, které se vždy vrací k nejnebezpečnějším tradicím. Nejde tedy jen o historickou analýzu, ale také o praktický test hranic, za které můžeme jít; (5) musíme si uvědomit, že omezením našeho zkoumání na částečné či lokální problémy budeme omezeni určitými obecnějšími (možná i módními) trendy. „V myšlenkovém postupu tedy budeme stále spíše na počátku, ale to neznamená, že nemůžeme věci lépe rozumově uspořádat.“³⁸⁰;

³⁷⁴ FOUCAULT (1984), str. 42. „...I have been seeking to stress the thread that may connect us with the Enlightenment is not faithfulness to doctrinal elements, but rather the permanent reactivation of an attitude - that is, of a philosophical ethos that could be described as a permanent critique of our historical era.”

³⁷⁵ FOUCAULT (1984), str. 39 – 40.

³⁷⁶ FOUCAULT (1984), str. 40 – 41.

³⁷⁷ FOUCAULT (1984), str. 41 – 42.

³⁷⁸ FOUCAULT (1984), str. 42.

³⁷⁹ Foucault v citované úvaze výslovně odmítá zabývat se vztahem modernity k premodernitě či postmodernitě. To, co ho skutečně zajímá, jsou prvky, které jsou v samotné modernitě přítomné od začátku a které např. dnes umožňují určitý „protimoderní“ (countermodernity) přístup. Chápu to tak, že chce ukázat, že to, co se dnes popisuje jako „postmoderní“ myšlení má přímou a hlubokou návaznost na moderní myšlení. Právě tuto návaznost chce analyzovat.

³⁸⁰ FOUCAULT (1984), str. 47.

(6) problémy, které zkoumáme a které jsou záměrně omezené, mají v sobě určitou míru obecnosti. Výsledkem našeho zkoumání ale nesmí být doložení jakési metahistorické kontinuity, ale uchopení těchto jednotlivých prvků jako vlivů na naši současnost a jejich následná problematizace.³⁸¹ Dodnes na osvícenství, tedy na podmínkách vzniku moderní společnosti závisíme. Mělo by se pro nás jednat o přednostní oblast analýzy.³⁸²

Jiné metodologické pokyny pro vedení zkoumání našeho vztahu k modernitě nabízí v závěru své stati *Řád diskursu*. Při ohledávání našeho vztahu bychom se měli držet (1) principu zvrácení: budme obezřetní a podezřívaví k pozitivně určeným zdrojům našeho zkoumání, sledujme spíše negativní roli štěpení, zředění, odbočování, zakazování; (2) princip diskontinuity: nesmíme si představovat, že panuje jeden velký diskurs, zkoumané oblasti výpovědí se navzájem kříží, střetávají a míjejí; (3) princip specifičnosti: nesmíme si myslet, že k nám svět obrací svou čitelnou tvář, kterou stačí jen rozluštit; jsme to my, kdo násilím vnucuje diskurs světu; (4) princip vnějšnosti: našim cílem má být specifikování okolních, vnějších podmínek, které umožňují stav věcí.³⁸³

Ve vztahu k výchově nám Foucault ve svých dílech poskytuje spíše teoreticko-metodologické prostředky ke studiu výchovného diskursu jako pole vztahu mezi mocí a věděním, jako prostoru, ve kterém se utváří subjekt³⁸⁴, než že by byl explicitním autorem uvažujícím o výchově a o škole.³⁸⁵ Vztah ke škole a výchově je nutné podrobit opatrnému výkladu.³⁸⁶ Škola jako moderní instituce je u Foucaulta čteně uváděna spíše jako příklad obecných procesů (především v díle *Dohlížet a trestat*).³⁸⁷ Myšlení Michela Foucaulta bude proto pro mé úvahy sloužit jako inspirace ve dvojím ohledu. Nejprve jako podrobný popis zrodu moderních institucí a v určitém smyslu tedy i jako měřítko modernosti institucí, které z počátku moderny přetrvávají. Poté se pokusím využít pro pedagogiku jako inspiraci samotných postupů, které Foucault na zkoumání proměn diskursů uplatňuje, totiž metody archeologie a genealogie.

³⁸¹ FOUCAULT (1984), str. 50.

³⁸² FOUCAULT (1984), str. 42.

³⁸³ FOUCAULT (1994), str. 26 – 27.

³⁸⁴ PETERS (2001), str. 174.

³⁸⁵ MARSHALL (1996), str. 3.

³⁸⁶ Tématem výchovy u Foucaulta se zabývá několik studií. Především je to sborník *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (editor S. Ball) z roku 1990, monografie J. Marshalla *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education* z roku 1996 a dvě kapitoly zde citované práce R. Ushera a R. Edwarde *Postmodernism and Education* z roku 2003. Zde se autoři stejně jako já zabývají především vztahem moci a věděním, metodu archeologie ani genealogie na rozdíl od mého textu netematizují.

³⁸⁷ USHER, EDWARDS (2003), str. 84 citují Hoskinovu studii HOSKIN (1990) ze zmiňovaného Ballova sborníku, kde se autor domnívá, že nám Foucault odhaluje výchovu jako ústřední bod modernity. ("There can be no doubting the centrality of educational discourse to this analysis of practices.", str. 38). Výchovu se tu však nemyslí jen to, co se děje ve škole, ale zřejmě obecně „výcvik“, který nás však vrací zpět do obecných úvah knihy *Dohlížet a trestat*, ale také témat „péče o sebe“, které se objevuje v posledním Foucaultově díle *Dějiny sexuality* a které ve svých úvahách bohužel nevyužívám. Nicméně modernita by podle mého názoru měla být viděna spíše jako projekt osvobození individua, přičemž výchova je (jen) jedním z jeho prostředků.

vyloučení nerozumů

Výpovědi, které ve škole předáváme, ale i celá škola jakožto instituce transferu těchto vět, patří k určité dějinné formaci vědění. Jak bylo řečeno v úvodu této práce: nemá smysl oddělovat (zdánlivě pouze) informativní větu „Toto je rovnostranný trojúhelník“ a (zdánlivě pouze) výchovnou větu „Taková slova se nepoužívají!“ Obě věty studenta vychovávají a informují. Výchovná intence první věty je skrytá (považuj matematiku za čistou vědu a učitele matematiky za objektivního prostředkovatele tohoto čistého vědění; neprotestuj atp.)

Dějinná formace vědění je apriorním principem všech vět, které je možné (zde především ve veřejném diskursu školy) pronášet, a předmětů, které je možné spatřit. „Toto *a priori* je to, co v dané epoše ve zkušenosti člení pole možné zkušenosti, definuje způsob bytí objektů, které se v ní vyskytují, vyzbrojuje každodenní pohled silou teorie a definuje podmínky, za nichž je možné podrobit věci diskursu všeobecně uznaného za pravdivý.“³⁸⁸ Tuto dějinnou formaci nazývá Foucault v díle *Slova a věci epistémé*. V pozdějším díle (*Archeologie vědění*) jej určuje takto: „*Epistémé* rozumíme soubor vztahů sjednocujících v daném období diskursivní praktiky, jež dávají vzniknout epistemologickým figurám, vědám, případně formalizovaným systémům. [...] *Epistémé* není formou poznání či typem racionality, jež by napříč těmi nejodlišnějšími vědami manifestovala suverénní jednotu subjektu, ducha či epochy; je souborem vztahů, které lze odkrýt v rámci jednoho daného období mezi vědami, když je analyzujeme na rovině diskursivních regularit.“³⁸⁹ V *epistémé* tkví nevědomá jednota myšlení, které se nelze zbavit.³⁹⁰ I v samotné analýze takové *epistémé* tkvíme ve vlastní *epistémé*: „Půda, o níž se opírá, je půdou, již sama objevila.“³⁹¹

„V dané kultuře a v dané chvíli je vždy pouze jedna *epistémé*, jež definuje podmínky možnosti každého vědění, ať už je to vědění vyjádřené v teorii nebo tiše vtělené do praxe.“³⁹² Vždy tu bude nějaký řád diskursu, ale tím se netvrdí, že to bude vždy jediný řád pro všechny diskursy, takový meta-diskurs by byl spíše „snem evropského myšlení“.³⁹³ *Epistémé* se proměňuje, je to „neustále mobilní soubor rozčlenění, posunů a souvislostí, který se ustavuje a zase mizí.“³⁹⁴

Pokud je naše vědění vnitřně založené na širší dějinné souvislosti, podstatná pak není otázka „Co víme?“, protože otázka sugeruje stabilní vědění, zatímco vždy víme něco „jiného“. Zajímavější bude otázka „Jak to víme?“. Odkud jsme se to dozvěděli? Nejde tu o rezignaci na metafyzické či ontologické otázky nebo o jejich obcházení, ale o snahu dopátrat se konkrétních projevů

³⁸⁸ FOUCAULT (2007), str. 127.

³⁸⁹ FOUCAULT (2002), str. 285 – 286.

³⁹⁰ Foucault ve *Slovech a věcech* píše: „My chceme odhalit epistemologické pole, *epistémé*, kde poznání nahlížené mimo jakékoli kritérium odkazující na jeho racionální hodnotu nebo na jeho objektivní formy prohloubí svou pozitivitu, a odhalí tak své dějiny, jež nejsou dějinami podmínek možnosti. V tomto vyprávění se v prostoru vědění musí objevit konfigurace vědění...“ FOUCAULT (2007), str. 6 (zvýraznil MFa.) Tato slova naznačují, že se Foucault domnívá, že je schopen popsat *epistémé* mimo závislost na vlastní *epistémé*, pozitivně, nutně, mimo jakékoli kritérium. K problému se však vrací v knize *Archeologie vědění*, kde popisuje problematiku nového „metodologického pole historie“, např. problém výběru dokumentů, vytváření koherentního korpusu dokumentů, vnitřní rozčlenění analýzy dokumentů apod. FOUCAULT (2002), str. 21. K problematice archeologie jako metodologického postupu se vrátím v závěrečné části této kapitoly.

³⁹¹ FOUCAULT (2002), str. 28.

³⁹² FOUCAULT (2007), str. 133.

³⁹³ FRANK (2000), str. 108.

³⁹⁴ FOUCAULT (2002), str. 285.

komplexních skutečností. Jedině takovým vykročením možná zjistíme, že to, co víme, už vůbec neplatí.

Foucault se snaží charakterizovat diskursivní omezení v moderních institucích vědění, která nás v prostoru epistémé limitují. V tomto smyslu ale nejde o omezení v podobě gramatických pravidel či logických zákonů, nejde o omezení v podobě obsahu. V prostoru epistémé jde o historii *formy* takového diskursu: jak se stalo, že teď říkáme to a neříkáme něco jiného?³⁹⁵ Tato myšlenka pak přináší typické *zneklidnění*, zneklidnění z pocitu moci; zneklidnění z nebezpečí tušených za každodenní zkušeností; zneklidnění, které by podle mě mohlo být pro výchovu velice přínosné: výchova jako vystavení se zneklidnění pomocí odhalování možností myšleného, naší implicitní formy myšlení.

Toto zneklidnění by se dostavovalo častěji také v rámci školy. Foucault si však všímá, že instituce obecně dodávají zneklidňujícím situacím slavnostní či rituální ráz (příchod učitele do třídy, začátek školního roku, imatrikulace nových studentů apod.). Tato slavnostnost nás má především uklidnit: „Nemusíš se bát začít: jsme zde všichni proto, abychom ti ukázali, že diskurs se nachází v řádu zákonů, že už dlouho bdíme nad jeho zjevením...“³⁹⁶ Podstatou takových uklidnění je především obrana před plným uvědoměním si vlastní moci diskursu, před mocí pronesené výpovědi. Než abych si skutečně uvědomil, jak velkou moc nad studenty mám a jaké z toho plyne nebezpečí, nevědomě se přikláním k historicky aktuální podobě rituálu, který sugeruje, že je komplexní a konzistentní (odměňování, trestání, tradičně vznášené vědomostní požadavky apod.). Přikláním se na stranu řádu jako ke způsobu vyvinění se z problematického vztahu mezi věděním a mocí instituce, pro kterou pracuji.³⁹⁷

Ale jak uvádí Fulková: „v praxi se těžko smiřujeme s tím, že jako učitelé až tak doslova nejsme pány situace; že zde existuje nějaká anonymní regulace, a to vnější i vnitřní, která ovlivňuje naši verzi světa...“³⁹⁸ Limity diskursu jsou v běžném fungování školy zapírané (viz koncept skrytého kurikula v závěrečné kapitole) a učitel vytváří fiktivní obraz autonomie své a často i autonomie žáků. Autonomii subjektu, chápané jako svobodný pohyb v diskursivním prostoru, stojí v rámci moderní školy četné překážky, přestože si tato škola autonomii subjektu, jak jsem se snažil doložit v kapitole o modernitě, klade jako svůj základní cíl. Tyto překážky Foucault nazývá *principy vyloučení*. Některé z nich jsou ve vyučování zřetelnější, některé jsou rafinovaně zastřené.

Základním principem vyloučení je *zakazování*. Nesmíme říkat vše – a to ani z pozice učitele, tím méně z pozice studenta (*tabu*). Nesmíme promluvit za určitých okolností (omezení rituálem okolnosti). Nesmíme promluvit, nemáme-li k tomu určité *privilegium* (vyvolání). Především tento poslední typ zákazu je na obecné i konkrétní rovině vytěsňován: kdo se může účastnit diskursivní hry „školství“? Jaká vstupní kritéria jsou stanovena? Kdo mluví v mých vlastních hodinách? Lze vysledovat, proč tomu tak je? Proč jen on/ona a proč ne někdo jiný? Lze se pak takového omezení soustředěně zbavovat?

³⁹⁵ FOUCAULT (2002), str. 45.

³⁹⁶ FOUCAULT (1994), str. 8.

³⁹⁷ Stejný princip je patrný také na straně studentů. Mnozí maturující mluví o nejistotě, absurditě, znechucení, dokážou v osobních rozhovorech skutečně kriticky hodnotit školu, kterou mají zakončit. Jsou však zároveň doslova zavaleni ritualizačními požadavky této instituce (zkoušky a známky z ostatních předmětů, ples, oficiální přihlášky ke státní maturitě a na vysoké školy, průběh samotné maturity), takže na vyvozování důsledků z kritických myšlenek prakticky není čas nebo energie.

³⁹⁸ FULKOVÁ (2008), str. 26.

Z diskursu jsou gestem založeným na principu podílu a zavržení vyloučení ti, kteří *nemluví rozumnou řečí*. Ten, jehož promluvu nemůže nikdo re-produkovat, jehož promluva nemůže figurovat jako projev druhých lidí, je označen za blázna. Jednou z důležitých funkcí instituce je právě držení odstupu od šílenství. „Moderní člověk v pokojném a stejném světě mentální choroby s šílenecem už nekomunikuje. [...] Společná řeč neexistuje; nebo spíš už neexistuje; dialog skončil s XVIII. stoletím, na jehož sklonku se šílenství ustavilo jako duševní nemoc.“³⁹⁹ Ten, komu nerozumím, kdo v širším smyslu nemluví mou řečí, je blázen, je šílenec, v extrémním případě pozbývá lidství, je to zvíře.

Bylo by možné otevřít hodinu jakékoli řeči? Hodina je vždy vedena v určité řeči a nastavuje tak možnost účastnit se jí (např. hodina filosofie vedena určitým způsobem (důraz na terminologii, důraz na práci s textem apod.) by mohla vylučovat z diskuse ty, kteří se s filosofií jako vědním oborem nikdy nesetkali). Této hranice je zřejmě nemožné se zbavit. Je možné diskursivní oblast aktivně rozšiřovat (pozvání hosté, užití jiných metod a médií sdělení apod.). Zároveň by bylo možné se k této hranici zřetelně vyslovit: společně se studenty, ale také především sám pro sebe si uvědomit, kudy vede řečová hranice mých vlastních hodin?

Dále je naše vůle po vědění podřízena stále silnější, hlubší a neopominutelnější *vůli k pravdě*. I mezi pravdivým a falešným existuje dějinně určená hranice vycházející z epistémé. I věda může být stvořena k uhýbání, neschopná a neochotná o něčem mluvit, podřízena imperativu morálky, pod záminkou říkat pravdu může především chtít vyvolávat strach. „Nechtít poznat je vlastně jen peripetii vůle k pravdě.“⁴⁰⁰ Nejde o to, že bychom ve škole vědomě klamali, ale o to, že se v prostoru výuky konstruuje obrovský aparát pravdy a jejího odhalování, který ji však v konečném důsledku částečně také zamaskuje. Především se zakrývá, že pravdu *vyžaduje* určitá konkrétní moc a touha např. v podobě jejího *doznání*: „Účinky doznání pronikají daleko: do spravedlnosti, do medicíny, do pedagogiky...“⁴⁰¹ Povinnost upřímného doznání mé niterné pravdy (např. mé chuti vzdělávat a být vzděláván) se v současnosti zdá tak samozřejmá, že ani nevnímáme její vynucení: vždy tu je někdo druhý, komu se z pravdy vyznávám; vždy jsem subjektem, který hovoří, a zároveň subjektem, o kterém se hovoří. Při výuce vlastně mluvíme neustále o sobě, nikoli o nějakém čistém předmětu. Vyřčené má větší účinek na toho, kdo mluví, a nikoli na toho, kdo poslouchá. Výuka je však pro pedagoga očisťující jen zdánlivě, nakonec se totiž vůle po pravdě vždy opírá o nějakou institucionální podporu⁴⁰², skrze kterou nám vnucuje falešný pocit svobody, pocit autonomie. Zpověď, kterou činíme před studenty tím, že učíme, je vždy neúplná, nebudeme-li demaskovat instituci, v jejímž rámci tuto zpověď činíme a která nám tuto zpověď umožnila svou benevolencí. Člověk „musí mít úplně převrácenou představu moci, může-li věřit, že všechny ty hlasy, které v naší civilizaci už tak dlouho kontrolují strašlivý příkaz říkat, co jsme, co děláme, co si pamatujeme a na co si nepamatujeme, co skrýváme, co se skrývá, na co nemyslíme a co si myslíme, že si nemyslíme, k nám promlouvají o svobodě.“⁴⁰³

Jiným diskursivním omezením jsou *velká vyprávění*: opakující se, obměňující ritualizované texty ukrývající snad velké bohatství nebo tajemství. Jejich princip vyloučení spočívá v *opakování*

³⁹⁹ FOUCAULT (2003a), str. 4.

⁴⁰⁰ FOUCAULT (1999), str. 63 – 66.

⁴⁰¹ FOUCAULT (1999), str. 70.

⁴⁰² FOUCAULT (1994), str. 12 – 13.

⁴⁰³ FOUCAULT (1999), str. 72.

(např. náboženské nebo právní texty, ale i učební texty, tak stejné, navzdory všem reformám).⁴⁰⁴ Touha po novém jako velké vyprávění modernity je opakována. Stále nově a nověji, hlavně neustrnout: to je velké vyprávění veškerých reformních snah, školství a výchovu obecně nevyjímaje.⁴⁰⁵ Projevuje se vůbec reforma školství v mé vlastní výuce a jak? Liessmann tvrdí, že účastníci mají „vždy dojem, že se zvýšil chaos, v němž je smysluplná práce vždy obtížnější“⁴⁰⁶. Ale co když jde o zákonitě reakce jednotlivce na změnu, která jej vykolejila z uklidňujícího a rutinního opakování. V takové situaci pak může dojít k odmítnutí i té reformy, která by byla skutečně podstatnou změnou, nikoli jen kosmetickou úpravou.

Možnost výpovědí, které se dějí a mohou dít ve škole, je omezena principem *autorství*. Nejde tu o fyzického jedince, individuum. Skutečná osoba tvořící dílo nebo výuku může být do velké míry vedlejší. Autor má pro nás především klasifikační funkci, přiznává textu určitý statut, klasifikuje. Především z hlediska studentů jsem autorem (přínejmenším spolu-autorem) hodin, které provozuji: dodávám výuce jednotu, souvislosti, aktualizuji učivo z hlediska svých vlastních zkušeností. Zároveň lze ale tvrdit, že v každé konkrétní hodině nevystupuji jen jako individualita, ale jako zástupce skupiny učitelů/autorů.

Postmoderní realita však umožňuje posun v rámci tohoto diskursivního omezení: ve virtuálním/anonymním prostoru našich životů má stále menší cenu se ptát, „kdo to řekl?“, protože princip autorství hraje a bude hrát stále menší roli. Stáváme se společností anonymního šepotu a lhostejného šumu. Dobře je to vidět na práci s informacemi získanými z internetu případně obecně na práci se zdroji, kterou provádí naši studenti. Možná automaticky opomíjí, možná to vnímají jako zbytečné, rozhodně jako náročné, ptát se po autorství informací, ptát se po jejich tendencích, zjišťovat o autorovi další informace ovšem nadále s podobným kritickým přístupem ke zdrojům, které hovoří o původním zdroji atd. Tento pohyb od principu autorství k anonymitě může být podle Foucaulta v určitém smyslu psychologicky osvobozující. Pojmenování, tedy v našem případě proces vyčleňování z původní anonymity, nemá jen funkci označení identity a její oddělení od identit ostatních, ale funguje jako mocenský princip: zatímco moderní anonymita mohla být pocíťována jako odcizení v mezilidských vztazích, postmoderní anonymita lze chápat jako dobrovolně získanou sebevědomou bezmocnost - zbavování se nejen odpovědnosti, ale především moci. „Nechci s tím mít nic společného!“ Já osobně bych volil spíše termín *lhostejnosti*, kterou však považuji v jakékoli mezilidské situaci a ve výchově především za potenciálně velice nebezpečnou. Do vyprázdněného mocenského pole totiž vstupuje další moc. Na příště bude tedy mnohem podstatnější se ptát: „Jak bylo možné si přivlastnit tento diskursivní prostor? Jaká místa jsou tu vyhrazena pro možné subjekty? Kdo tady a teď může naplňovat funkce subjektu?“⁴⁰⁷

⁴⁰⁴ FOUCAULT (1994), str. 15.

⁴⁰⁵ LIESSMANN (2009), 9. kapitola *Skončeme s reformou vzdělání*; např. str. 111 – 112. „Když se dnes mluví o reformách, zpravidla se předpokládá pravý opak... Reformní utopie minulosti nebyly jistě méně ideologické než reformní frazeologie současnosti. Je však nápadné, jak se základní smýšlení, za jehož vyhocenou formu můžeme považovat teoretiky reform, neoficiálně přímo převrátilo. Což vede k pozoruhodné pointě, že reformy současnosti, které údajně nemilosrdně sázejí na budoucnost a nejnovější inovace, ve skutečnosti představují největší krok zpět...“ str. 116. „Cokoliv se nezdaří, je proto záminkou pro novou reformu. Lze tvrdit, že vydařená reforma představuje pro ideu reformy vnitřní rozpor. Pak už by nebylo co reformovat – a to se nesmí stát.“

⁴⁰⁶ LIESSMANN (2009), str. 112.

⁴⁰⁷ FOUCAULT (1994), str. 62.

Škola je dále vymezena *rituálem*, znaky, které musí splňovat ti, kteří se chtějí účastnit distribuce vědění. Gesta, chování, okolnosti dokonce stanoví předpokládaný účinek pronášených slov.⁴⁰⁸ Přes veškeré proklamace o škole jako demokratickém prostoru pro všechny, rituál brání svobodné směně. Ten, kdo se nepodvolí jeho působení, je vyloučen. U každého diskursu disciplíny, ke kterým škola nepochybně patří, lze vždy nalézt její ritualizovanou podobu vytváření „neposlušných monster“. Koho chceme vlastně vychovávat? Ty, kteří do školy přichází již vychovaní, nebo ty, které jsme do školy vůbec nepřijali, protože vychovaní nejsou? Rozuměj: nejsou „vychovaní pro školu“, a za to se jim privilegia školy nedostane.⁴⁰⁹ Právě školství je ale dále chápáno jako prostor, který umožňuje každému jedinci přístup ke kterémukoli diskursu, tj. osvobodí ho a poskytne mu dostatečnou mobilitu ve společnosti především díky flexibilitě na trhu práce.⁴¹⁰

Co v takové situaci mohu udělat já jakožto učitel? Bylo by například možné do výuky přizvat „kohokoli“? Jak by takové pozvání a setkání vypadalo? Ve své praxi se snažím navozovat ve výuce rozmanitá setkání s lidmi, se kterými by se možná studenti nikdy osobně nepotkali (např. transsexuál, homosexuál, Rom, psychotik, bezdomovec, neslyšící). Z mé zkušenosti ale vyplývá, že potenciál takových setkání přes hranice sociálních světů je ale spíše malý. Studenti, ke kterým takové setkání míří nejvíce, spíše uznají, že existuje alespoň jedna výjimka z předsudečného pravidla, které v sobě mají a které pro ně platí dál.

Podobným omezením výchovy jsou organizace *disciplín*, ve kterých tato výchova probíhá. Zdá se mi čím dál nutnější připomínat, že vyučovací předmět je závislý na historicky vzniklých/pojmenovaných vědních disciplínách a že vzhledem k pohybu mezi-disciplinárních výzkumů a témat by mělo dojít k jejich přehodnocení. Disciplína neuznává nic za svými hranicemi, kontroluje produkci výpovědí ve svém vznikajícím a zanikajícím „žánru“ latentním souborem metod, norem, pravidel, definic, technik.⁴¹¹ Stále silnější požadavek *interdisciplinarity* bychom neměli chápat jen jako rozmělnění dosud udržované identity, ale jako potenciální možnost osvobození – pokud je ovšem interdisciplinarity opouštěním, a nikoli pouhým zřetězením disciplín. Příkladem může být zdánlivě interdisciplinární seminář Myslet vesmír, který probíhal na našem gymnáziu jako volitelný dvouletý seminář pod vedením učitele fyziky a filosofie. Každý z pedagogů však oproti původnímu záměru učil jen svůj předmět, v hodině se reálně téměř vůbec nepotkali. V konečném důsledku se pak jednalo o dva předměty vedené pouze z byrokratického hlediska pod jedním jménem.

Moderní společnost je společností osvobozování, ale zároveň společností disciplíny. Svoboda je chápána jako základní metafyzické dobro náležící všem. Odnětí svobody je universálním a jednoduše kvantifikovatelným trestem. Disciplína se na druhou stranu řídí dvěma imperativy: poslušnost a výkonnost.⁴¹² Všudypřítomná „disciplína v rámci disciplín“ je odvrácená strana svobody.⁴¹³ „Disciplína stabilizuje; znehybňuje nebo usměřňuje pohyby; rozplétá konfuze,

⁴⁰⁸ FOUCAULT (1994), str. 21.

⁴⁰⁹ Samozřejmě zde odkazují na sociology tradičně zmiňovanou *reprodukcí kulturního kapitálu* v rámci české školy, tj. tvorba nebo udržování společenských nerovností, ke které přispívá škola - z posledních studií jmenuji např. MATĚJŮ a kolektiv (2010), JARCOVSKÁ a kolektiv (2010), SIMONOVÁ (2011). Hlavním tvůrcem tohoto konceptu byl francouzský sociolog Pierre Bourdieu (1930 – 2002).

⁴¹⁰ FOUCAULT (1994), str. 23.

⁴¹¹ FOUCAULT (1994), str. 17 – 18.

⁴¹² FOUCAULT (2000), str. 304.

⁴¹³ FOUCAULT (2000), str. 308.

rozhoduje o husté populaci těch, kteří se jen nejistě potulují...“⁴¹⁴ Jsme ještě schopni se toulat v prostoru vědění? Jsme ochotni a schopni svobodně opouštět hranice svého vlastního předmětu, a spolupracovat tak na reálných dekompozicích výchozích prostorů „našich“ vědních disciplín? Bylo by možné vytvářet ve škole disciplíny nové – tedy spíše diskursivní oblasti zájmu zbavené poslušnosti a výkonnosti? O to se pokouším realizací semináře Rozumět současnosti, který záměrně žádnou vědní disciplínu předem nezdůrazňuje, a o kterém bude řeč v závěrečné kapitole. Dále např. organizováním skupiny studentů se zájmem o současné výtvarné umění (Klub přátel současného výtvarného umění). Dobrovolně se setkáváme ve večerních hodinách, navštěvujeme galerie, mluvíme o umění. Projekt je závislý na školní instituci jen do té míry, že jsme se v ní kontaktovali.

Nebylo by alespoň možné sloučit to, co dnes nazýváme humanitní vědy (*humanities, sciences humaines*)? Vždyť jejich vznik (a Foucaultem předvídaný zánik) patří k moderní epistémě. „Před koncem 18. století Člověk neexistoval [...] Člověk je docela nedávné stvoření, které svými vlastníma rukama vyrobila demiurgie vědění před nejméně dvěma sty lety.“⁴¹⁵ „Humanitní vědy se v západním prostoru objevily, když se člověk ustavil jako to, co je třeba myslet, a zároveň jako to, co máme vědět.“⁴¹⁶ Starší svět vědění se tak fragmentarizoval na množství oborů, partikularit, racionalit. Bylo by možné partikulární vědění o člověku znovu sjednocovat právě ve škole? Nemyslím totálním nárokem jakési humanitní „teorie všeho“, ale prostým tematizováním aktuální formální roztržitosti. Toho by mohlo být dosaženo soustavným upozorňováním na přesahy a souvislosti s jinými vědními disciplínami, přítomností více pedagogů z jiných učebních předmětů v hodině, jiným sestavením učebního rozvrhu, větším důrazem na tematické projektové dny a týdny apod.

Toto sloučení/otevření by se nemuselo omezit pouze na humanitní vědy: vždyť ty jsou, podle Foucaulta, v širším dějinně podmíněném prostoru svázány s jinými obory, konkrétně s trojicí hraničních věd: *ekonomií* (oblastí lidské touhy a činnosti k jejímu naplnění: práce), *biologií* (oblastí lidské tělesnosti a smrtelnosti) a *filologií* (oblast řeči a jazyka). Lidská konečnost se ukazuje jedině díky těmto pokusům o nalezení hranic touhy, těla a řeči. Nemohla by na ně výuka „humanitních věd“ otevřeně poukazovat?

Ale není úplně možné mluvit o *různých* „humanitních vědách“. Vzájemně se prostupují, jejich hranice se stírají. Nejedná se tu o tzv. *multidisciplinaritu*, ale o smíšení jednotlivých věd a jejich vzájemné přechody, které mohou vznikat donekonečna.⁴¹⁷

autorita rozumného pohledu

To, co má být poznáno, je zpravidla nějakým způsobem skryté. Proto to není známé, ale je potřeba intelektuální práce poznávání. Moderní věda představuje metodologický posun či zlom: nezkoumá povrchové analogie, povrch není znázorněním vnitřku, toho podstatného. Povrch je matoucí a zavádějící. Staví se k němu skepticky podobně jako psychoanalýza. Rozumové poznání musí teprve *odhalit* původně skryté síly a vytáhnout je na povrch. Vnitřní organizace je

⁴¹⁴ FOUCAULT (2000), str. 305.

⁴¹⁵ FOUCAULT (2007), str. 237.

⁴¹⁶ FOUCAULT (2007), str. 263.

⁴¹⁷ FOUCAULT (2007), str. 273.

zkoumána především vzhledem k *funkci a funkční organizaci* stavby. V tom spočívá i role učitele, který svým rozumným pohledem hledá a dokáže najít ve studentech (pedagogická psychologie), ve výchovné situaci (didaktika) a nakonec i v samotném učivu (vyučovaný obor) to podstatné.⁴¹⁸ Rozumové poznání tedy znamená nořit se do věcí, které jsou na první pohled neprůhledné; odhalovat to, co se na začátku skrývalo.

Diskurs, který je naplněn řečí a pohledem, nemusí mít předem danou organizaci: „Otázek lze klást bezpočet, věci k vidění jsou nekonečné.“⁴¹⁹ Pohled, kterým jako učitelé disponujeme, proto není volné sledování faktů. Nejde o pohled pasivní, ale aktivní: pohled učitele je pohledem moci, která diskurs výchovy uspořádává.

Moc není něco, čeho bychom se měli definitivně zbavit. Společnost bez mocenských vztahů neexistuje. Moc je vztahem mezi lidmi. Moc nemá vždy povahu násilí, naopak: uplatňuje se i tam, kde se získává svobodný souhlas ovládaných.⁴²⁰ Foucault nechápe moc jako metafyzickou a abstraktní substanci⁴²¹, ale zaměřuje se na její konkrétní projevy, na reálné mocenské vztahy.

Moderní moc je *efektivní*: vystupuje jako mašinerie nebo stroj. Chce minimalizovat náklady a maximalizovat společenské účinky. Chce redukovat vše, co by mohlo ohrozit výhody plynoucí z masy, z množství, z kvantity. Racionalita moci je partikulární. Nejde o jediný Rozum, ale o specifické racionality.⁴²² Projevuje se *anonymně* v podobě odkazu na příkazy nadřízených institucí bez tváře: ministerstvo, inspekce, zřizovatel, školní rada, pedagogická rada, školní řád, školský zákon. Takovou instituci může obsluhovat kdokoli a z jakéhokoli důvodu.

Škola, viděna z mocenského hlediska, působí stejným způsobem v diktaturách i v demokraciích. Je obdařena indoktrinační mocí (viz druhou kapitolu), kterou sama prakticky nezpochybňuje. Důvod řízení moderní instituce proto může být z ideologického důvodu téměř libovolný. Modernost spočívá ve funkci a efektivní funkčnosti vykonávání moci nad individuem. Změny, které se v demokracii nazývají reformami a v diktatuře např. „poučení z krizového vývoje“ nebo „přestavba“, mají spíše kosmetický charakter a jejich cílem je zastřít neměnnost základní mocenské struktury ovládající-ovládaný. Původní donucování a útisk získává v moderní společnosti podobu *masové výchovy*. Takto pojatá výchova však není úkolem pouze školy, ale všech moderních institucí.⁴²³

Kritika moci uplatňované skrze masovou výchovu by se ale podle Foucaulta neměla odehrávat jako nesmyslný útok proti instituci samotné (utopický ideál zbavení se mocenských vztahů jen inauguruje další racionalitu, která mocenský vztah ještě více maskuje), ale jako odhalování forem racionalizace této moci: jak jsou mocenské vztahy zastírány a jaké jsou?⁴²⁴ Jak se moc konkrétně projevuje v mých vyučovacích hodinách?

Moc, která ve jménu efektivity organizuje vzdělávací proces, je *dohled*. Jedná se o pohled směřující od vědoucího k nevědoucímu. Moc Rozumu pořádajícího Nerozum. Celá naše

⁴¹⁸ FOUCAULT (2007), str. 216.

⁴¹⁹ FOUCAULT (2010), str. 135 – 136.

⁴²⁰ FOUCAULT (2003b), str. 215 – 217.

⁴²¹ FOUCAULT (2003b), str. 195.

⁴²² FOUCAULT (2003b), str. 199.

⁴²³ USHER, EDWARDS (2003), str. 84.

⁴²⁴ FOUCAULT (2003b), str. 193 – 194.

společnost aplikuje na všechny své příslušníky každodenní dohlížení: *panoptismus moci*.⁴²⁵ Jsme společností „disciplinární“. ⁴²⁶ Foucault dokládá, že moderní škola vznikla vedle věznice a nemocnice jako dohlízející instituce. Studenti jsou ve škole (a nejen uvnitř její budovy) považováni za potencionální zločince. Musí se tedy všichni a neustále nacházet pod odborným dohledem. Ale nejen to: i samotný dohled musí být neustále viditelný, protože jsou k němu upřeny zraky všech zúčastněných.⁴²⁷ Toto zviditelnění dohledu je podstatnou součástí účinnosti školní moci (např. dozor na chodbách, na obědech, kamerový systém, elektronická docházka). Vždyť „dohlížitel přistupuje beze zbraně, bez jakýchkoli nástrojů nátlaku, čistě jen s pohledem a slovem.“⁴²⁸ Uvědomuji si dostatečně, že má moc netkví pouze v pronášených slovech, ale především také v pohledu, který si křížem vyměňujeme se studenty? Oni svým pohledem sledují moc a já ji tímto sledováním vykonávám. Systém zároveň produkuje *imanentní* poslušnost: dohledu jsme vystaveni i my, vyučující. Když vykonáváme dohled, jsme vidět nejen pro ty, nad kterými dohled vykonáváme, ale zároveň musíme a chceme být vidět i pro své nadřízené ve školském systému. Jinak by nás stihla sankce. Z tohoto hlediska se jeví paradoxně samotná vyučovací hodina v učebně jako jedna z našich nejprivátnějších a nejsvobodnějších oblastí, kde jsme vystaveni pouze vzájemnému pohledu mezi námi a žáky. Chybí tu dohled kolegů, rodičů, nadřízených i státu. Tak jako slouží kabinet či sborovna jako zákulisí pro sociální roli pedagoga, může sloužit učebna se studenty jako zákulisí pro vykonávání role kolegy či loajálního pracovníka. Bylo pro mě překvapivou skutečností, jak málo někdo sleduje nebo zasahuje do výuky, kterou se studenty provozuji – pokud neopouštím učebnu.

Opouštění učebny, překračování hranic cely, je pro mě, a zdá se, že i pro studenty, svým způsobem magickým okamžikem osvobození. Mocenské vazby zjevně řídnou, studenti i já jsme uvolněnější. Pokud by byla učebna skutečně uzavřeným prostorem, klauzurou, mocenské předivo vztahů by se tu výrazně zjednodušovalo. „Učebna se zdá jako svět sám pro sebe: prostor zbavený rasismu, sociální nerovnosti, sexismu; zůstává však asymetrická pozice znalců a neznalých.“⁴²⁹ Tímto zjednodušením by pak mohlo docházet k intenzifikaci asymetrické pozice učitel a žák. Při opouštění prostoru učebny se totiž studenti stávají hůře ovladatelní samotným pedagogem.

Ve skutečnosti se ale v současné době mění i tento privátní prostor učebny, prostor vzájemných pohledů na prostor externího a málo kontrolovatelného dohledu. Pomocí přenosných záznamových technologií obsažených prakticky v každém mobilním telefonu mohou studenti zaznamenávat chování pedagoga během hodiny. Může jim to zakázat školní řád, může jim to zakázat výslovně sám pedagog, mohou se cítit provinile ze zásahu do *soukromého* vztahu mezi žáky a učitelem. Pedagog s tímto záznamem však musí implicitně počítat. Vyučovaná hodina může být vysílána ve virtuálním prostoru prakticky online. To, co se děje mezi mnou a studenty, není v pozitivním slova smyslu jedinečná a v negativním slova smyslu pomíjivá událost, ale okamžik, ke kterému se bude moci kdokoli *vracet*. Stává se svědectvím, výpovědí, důkazem. Jde o nástroj moci nad druhým nejen ve vztahu student-student (cyber-šikana), ale také ve vztahu student-pedagog. Chování pedagoga je i zde nově veřejným úkonem.

⁴²⁵ FOUCAULT (2000), str. 64 – 66.

⁴²⁶ FOUCAULT (2003b), str. 214.

⁴²⁷ FOUCAULT (2000), str. 248.

⁴²⁸ FOUCAULT (2003a), str. 157.

⁴²⁹ ARONOWITZ, GIROUX (1991), str. 99.

Náš pohled je mocí *disciplinarizace*. Disciplínou Foucault nazývá „metody, které umožňují pečlivou kontrolu tělesných činností, které zajišťují nepřetržité podrobování jeho sil a uvádějí je do vztahu poslušnosti – užitečnosti“⁴³⁰. Disciplína se právě v průběhu vzniku moderní společnosti na přelomu XVIII. a XIX. století stává obecnou formou ovládnutí v rámci nových institucí. Samozřejmě v mnohém navazuje např. na způsob organizace moci v kláštorech, ale také se podstatně odlišuje od vztahu mezi pány a služebníky nebo mezi vazalství nebo asketismu a i disciplin klášterního typu; je specifická v tom, že se zaměřuje na poslušnost a zároveň na užitečnost. Spojuje politický princip podřízenosti s principem ekonomické výkonnosti. Jedná se tak o utilitární racionalizaci každého detailu našeho chování.⁴³¹ Disciplinární moc se skrývá v drobnosti, je určena „tisícem nízkých a bezpečných zařízení“⁴³². Není okázalá, „není to moc triumfující, která se pro svůj vlastní nadbytek může spoléhat na svou všemocnost; je to moc zdrženlivá, podezřívavá, jež pracuje v modu vypočítavé, nicméně nepřetržité šetrnosti.“⁴³³

Funkčnost disciplinarizace je zajišťována několika druhy nástrojů a technických postupů, které Foucault vyjmenovává a dokládá v knize *Dohlížet a trestat*. Pro současnou školu platí z mého pohledu alespoň do určité míry všechny uvedené charakteristiky.

Foucault uvádí „hierarchizující dohled“ jako jednu ze skupin disciplinarizačních mechanismů⁴³⁴. Domnívám se ale, že dohled a kontrola jsou v rámci těchto skupin výjimečné v tom, že jsou to právě ony, komu mají být podřízeny ostatní technologie moci uvnitř moderních institucí. Uzpůsobení prostoru a času a zkouška jsou mechanismy dohledu, který nutí k větší poslušnosti a výkonnosti. Z toho je ale také zřejmé, že v rámci školy musí působit také jiné, externí mechanismy moci, protože samotný strach ze sankce by zřejmě nemusel ke školní docházce stačit. Popsáním fungování moci uvnitř školy se tak samozřejmě v žádném případě zcela nevyčerpává moc školy vůbec. Jak bylo řečeno v úvodu, bylo by chybou nevidět, že škola je zapletena do sítě mocenských vztahů, které ji překračují (především v podobě politické moci, moci rodiny a moci médií).

Mezi dohledu podřízené charakteristiky tedy patří:

(1) Kontrola prostoru. Školy jsou architektonicky budovány tak, aby umožňovaly „permanentní vnitřní, rozčleněnou a detailní kontrolu“. Mezi speciální nástroje moci patřil nejprve princip klauzury (uzavření, opevnění, zamezení vnějším vlivům), který je však postupně doplňován principem rozčlenění (elementární lokalizace, zamezení vzájemnému kontaktu a jeho nekontrolovatelným důsledkům jako je přehnané spolčování nebo záškoláctví, zamezit náhodě obecně). Princip rozčlenění je dále zjemňován funkčním principem, pracovní místo získává svou specifickou funkci. Jedinec pohybující se v prostoru školy (ale také továrny, nemocnice atd.) se proměňuje pohybem po těchto místech, je tímto místem určen. „Disciplína je umění postavení, technika pro transformaci uspořádání. Individualizuje těla prostřednictvím jejich lokalizace, která

⁴³⁰ FOUCAULT (2000), str. 201.

⁴³¹ FOUCAULT (2000), str. 203.

⁴³² FOUCAULT (2000), str. 248.

⁴³³ FOUCAULT (2000), str. 244.

⁴³⁴ FOUCAULT (2000), str. 245 – 253.

je nikam nezasazuje, nýbrž rozmísťuje a necháva je cirkulovať v sieti vzťahů.“⁴³⁵ Jedinec je v takovom pohybu v rámci funkčne rozčleneného priestoru zamiteľný.⁴³⁶

(2) Kontrola času.⁴³⁷ Práce je štrukturována do jednotlivých časových úsekov, pretože čas musí byť v pozitívnom smysle bezzbytku využit a v negatívnom tato štruktúra zamezuje zaháľce. I zaháľka je rozvrhom vymedzená pre čas prestávky. Každý úkol je rozložiteľný na prvky, ktoré sú ľahko kontrolovateľné, môže dochádzať ke ľahkým korekciám zo strany dohľadujúceho pedagoga. Úkolu je stanovená doba ukončenia, a tým i celková možnosť splnenia skúšky a postupu do ďalšej fázy. Ke správnosti plnenia úkolu pribýva tiež *rychlost*, ktorá sa stáva novou školskou ctnosťou: umieť efektívne hospodáriť s priradeným časom.

(3) Mechanizácia sily. „Disciplína už nie je prostým umením rozmístenia tel, vydobytí a akumulácia jej času, nýbrž sestavovanie sil tak, aby bolo dosiahnuté účinné stroje.“⁴³⁸ Takovým strojom či mašinériou sa stáva tiež škola, podľa Foucaulta predovšetkým základní, nově zavádzaným princípom vzájomného vyučovania: pokiaľ študent nie je sám vyučovaný, učí pomalšie žiakov. „Škola sa stala strojom na učenie, kde sú každé dieťa, každá úroveň a každý okamih, ak sú kombinované, ako je treba, nepretržite využívajú v obecnom procese vyučovania.“⁴³⁹

Školská mašinéria pak vyžaduje spracovaný systém riadenia. Riadenie je prováděno jednoduchými signály: niekoľko slov, gestom, tlesknutím, písknutím na písťalku apod. Riadenie musí byť zrozumiteľné, teda stručné a jasné, nemusí samo seba obhajovať či vysvetľovať.⁴⁴⁰ V tejto súvislosti Foucault pripomína, že moderná doba je dedičstvom nejen obdobia osvícenského snu o slobodnej spoločnosti, ale tiež vojenského snu o dokonale fungujúcej spoločnosti disciplíny, kde bude poslušnosť automatická.

(4) Sankcie. V rámci týchto troch skupín mechanizmov moci sa môžu uplatňovať tiež najrôznejšie druhy sankcií, špecifických pre disciplinárnu moc.⁴⁴¹ Veškeré chovanie je kontrolovateľné a teda hodnotiteľné. Trestné je nejen nedodržovanie pravidiel, všetko, čo sa pravidlám vymyká, čo sa odchyľuje (opozdenie, absencia, prerušenie práce, nepozornosť, nechalosť, malá horlivosť, nezdovilosť, plané mluvenie, nesprávne drženie tela, nevhodná gesta, neslušnosť). Zároveň je sankcionované tiež nedosiahnutie určitej úrovne alebo výkonu (klasifikácia), prestupkom sa stáva tiež chyba.

⁴³⁵ FOUCAULT (2000), str. 212.

⁴³⁶ FOUCAULT (2000), str. 214. „...rozdelenie jednotlivcov v rámci školského poriadku: zaradenie do pozície ve triede, na chodbách, na dvoroch; postavenie pripisované jednotlivému žákovi vzhľadom ke každému úkolu a skúške; postavenie, ktoré získaval týden čo týden, mesiac čo mesiac, rok čo rok; postupné ravenie tried podľa veku; následnosť vyučovacie látky, otázok probíraných podľa vzrastajúcej obtížnosti. A v souboru týchto povinných seřazení zaujímá každý žák v souladu se svým věkem, se svými výsledky a se svým chováním jednou takové postavení, jednou nějaké jiné; bez ustání se přesouvá touto řadou pozic.“

⁴³⁷ FOUCAULT (2000), str. 230. „...disciplinárny čas je rovněž postupně ukládán pedagogické praxi – specifikuje se čas výcviku a ten se odděluje od času dospívání, od času dosažení povolání; zřizují se rozličná stádia oddělená od sebe postupnými zkouškami; určují se programy, jež se musejí odvíjet v souladu s jednotlivým stupněm a které obsahují cvičení vzrastající obtížnosti; jednotlivci se klasifikují podle způsobu, jímž prošli těmito řadami.“

⁴³⁸ FOUCAULT (2000), str. 237.

⁴³⁹ FOUCAULT (2000), str. 239.

⁴⁴⁰ FOUCAULT (2000), str. 239 – 240. „Výcvik školáků musí probíhat stejným způsobem: několik slov, žádná vysvětlování, téměř naprosté ticho přerušované jen několika signály – zazvoněním, tlesknutím dlaněmi, gestem, pouhým pohledem učitele [...] Žák se bude muset naučit kód signálů a na každý z nich automaticky odpovědět.“

⁴⁴¹ FOUCAULT (2000), str. 255.

(5) Permanentní přezkušování. Zkouška umožňuje zviditelňovat subjekty moci. Ze zkoušených činí objektivizovatelný (protože vzájemně srovnatelný) prvek mocenského systému. Cílem zkoušky v disciplinárním systému není prostá manifestace či triumf moci, jak tomu bylo do moderní doby, ale přehlídka subjektů, které se moci podřizují. Zkouška neprobíhá jen jako závěrečný rituální akt opouštění instituce nebo přestup na další úroveň, ale probíhá permanentně. Zkouška je neustále přítomná jako určité riziko, subjekt moci je nucen kdykoli dokázat, že splňuje normy požadované mocí. Zkouška může nastat kdykoli jako přezkoušení. Zkouška je zpravidla určitým způsobem zaznamenávána; akt zkoušky je formalizován a dokumentován. Stává se informací, využitelnou pro příští zkoušení jako porovnání. Zkoušený a akt zkoušky se stávají modelem nebo *případem*.

Náš pohled je obdařen také mocí *normalizace*: rozdělení na normální a nenormální. Studenti jsou hodnoceni podle správnosti či nesprávnosti svého jednání, ale častěji, než si myslíme, nikoli pouze vzhledem k ostatním studentům, ale také vzhledem k naší implicitní normě správnosti, vzhledem k námi nastavenému průměru.

Vnitřní funkční rozdělení (prostoru a času) nazývá Foucault „principem moru“⁴⁴². Důležité je si uvědomit, že navzdory kvantu času, které ve škole studenti tráví, nejsou námi pozorováni v přirozeném prostředí, ale v homogenním, maximálně neutralizovaném prostoru⁴⁴³, který je vzájemně nemá nijak neprivilegovat. Každý student má přístup ke stejným prostorům, může si sednout nebo být pedagogem přesazen na libovolné místo v učebně. Učitel je veden k tomu, aby svou pozornost věnoval pokud možno všem žákům. Všechna zákoutí musí být osvětlena a veřejně přístupná. Dokonce i unikátní šatní skříňka, která v prostoru školy sugeruje pocit soukromí asi nejvíc, musí nakonec vždy zůstat *stejná*. Student v ní sice samozřejmě má osobní věci, ale charakterem těchto věcí nesmí porušovat školní řád, skříňku nesmí zdobit nenávratným způsobem, musí ji na požádání a vždy na konci školního roku vyklidit, skříňka je mu přidělena náhodným způsobem na začátku dalšího školního roku atp.

Právě proto je možné srovnání studentů. Bylo by nemožné vytvořit ve stávající škole specifický soukromý prostor, který by byl vždy jen někoho. I tzv. kmenové učebny, totiž učebna, ve které tráví konkrétní třídní kolektiv nejvíce času a o který tedy také pečuje, podléhají obecným nařízením, dohledu a jsou přístupné komukoli dalšímu.

Uspořádání prostoru školy i třídy vytváří specifickou ekonomii moci, který podléhá požadavku *přehlednosti*. Očividnou hierarchizaci frontálního rozestavení nezabaví této ekonomie moci ani rozmístění studentů do kruhu. Prvním mezi rovnými a úběžníkem všech pohledů nadále zůstává pedagog. Moc je distribuována pouze nově a nezvykle. Bylo by možné vytvořit prostor výchovy,

⁴⁴² FOUCAULT (2000), str. 275 – 278. Princip moru vychází z opatření, která následovala, pokud bylo město v 17. století nakaženo morem. Především jde o „přísné prostorové rozčlenění“ a soustavný dozor nad dodržováním tohoto rozdělení. „Tento uzavřený, rozkouskovaný, ve všech svých bodech kontrolovatelný prostor, kde jsou jednotlivci vsazeni na vymezené místo, kde jsou kontrolovány i ty nejmenší pohyby, kde jsou všechny události zaznamenávány, kde centrum a periferie propojuje nepřetržitá činnost zapisování, kde moc působí nerozděleně podle souvislého hierarchického schématu, kde je každý jednotlivec neustále vyhledáván, zkoušen, a distribuován [...] to vše vytváří kompaktní model disciplinárního dispozitivu. Na mor odpovídá řád, jeho funkcí je rozplést všechny zmatky.“, str. 278.

⁴⁴³ FOUCAULT (2010), str. 133.

kde by nebyl pedagog vůbec přítomen jako organizační faktor nebo kde by učitel prostě nebyl rozpoznáván jakožto dohled?

V takto rozčleněném školním prostoru je požadovaný „osobní přístup k žákovi“ z principu nedosažitelným didaktickým ideálem. Učím ve dvaceti jedné vyučovací hodině týdně více jak tři sta studentů, většinu z nich neznám jménem, s většinou z nich se na chodbách gymnázia pochopitelně nezdravím, většinu z nich bych při setkání mimo budovu školy nejspíš ani nepoznal. Dále se mnou do minimální interakce vstupuje v rámci školy dalších cca čtyři sta studentů a asi šedesát pedagogů.

Cílem doktríny o osobním přístupu ke všem žákům bude zřejmě rozšířené standardizování pedagogického přístupu, který by snad chtěl být skutečně individuální. Pro systém fungující na tomto „principu lepry“⁴⁴⁴ je důležitý princip oddělení, *zbavit se výjimek* jak mezi studenty, tak mezi pedagogy. Přes veškerou proklamaci musí být i ty poslední individuální rozdíly setřeny (standardizované testy, známkování v podobě pětibodové stupnice, státní maturity). Náš pohled musí být pečlivý, aby našel i ty nejmenší odchylky od vyžadovaného chování. Jen málokdy si sám pro sebe formuluji, jaká je mnou implicitně vyžadovaná norma chování. Pokud si nějaké studenty pamatuji, pak to jsou ti, kteří se v mých hodinách pohybují v oné „neohraničitelné oblasti nekonformního“⁴⁴⁵ – jsou především jiní a to jiní natolik, že se odliší od většinového průměru a teprve nyní vstoupí do oblasti našeho vzájemného vztahu. Záleží pak na charakteru (pozitivní/negativní; v oblasti vědomostí/v oblasti chování/v oblasti vzhledu; atp.) tohoto vykročení, jak s takovými jedinci *jinak* nakládám, co k nim pociťuji, co jim umožňuji *navíc*, jak *odlišně* je hodnotím.

Oba principy, jak princip lepry (oddělení jiných), tak princip moru (vnitřní homogenizace prostoru), jsou kompatibilní. Foucault si všímá, že právě instituce vznikající v XIX. století spojují a přibližují oba rozdílné principy. Studenti jsou jednak odděleni od nenormálních (respektive každá škola vytváří svůj normativ, za jehož porušení vylučuje), zároveň homogenizováni (je implicitně určen minimální standard, který musí všichni splňovat). Jedná se o „dva způsoby, jak vykonávat moc nad lidmi, jak kontrolovat vztahy mezi nimi, jak rozplétat jejich nebezpečné svazky.“⁴⁴⁶

V moderní škole, kde vládne dohled, by ale podle Foucaulta nemělo jít o *podívanou*. Podívaná je s dohledem v přímém rozporu.⁴⁴⁷ Foucault totiž mluví o podívané jako o umožnění pohledu mnoha lidem na malý počet objektů a zároveň se domnívá, že v moderní době jde o opačný problém: „opatřit malému počtu, nebo dokonce jednomu člověku, okamžitý pohled na velké množství.“⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ FOUCAULT (2000), str. 278 – 279. Při formulování principu lepry vychází zřejmě Foucault z podobných opatření, jaká byla citována vzhledem k principu moru, nicméně na žádné konkrétní neodkazuje. „Lepra podněcovala vznik rituálů vyloučení, které vedly v určité míře až ke vzniku modelu a sloužily jako obecná forma velkého Uzavření...“ str. 278.

⁴⁴⁵ FOUCAULT (2000), str. 255.

⁴⁴⁶ FOUCAULT (2000), str. 279.

⁴⁴⁷ FOUCAULT (2000), str. 302. „Ve společnosti, kde základními prvky již nejsou společenství a veřejný život, nýbrž na jedné straně soukromá individua a na druhé stát, mohou být vztahy uspořádány pouze ve formě přesně opačné vzhledem k podívané.“

⁴⁴⁸ FOUCAULT (2000), str. 302.

Moderní škola pod imperativem efektivnosti dohledu měla vymýtit poslední zbytky spektakularity. Prakticky jde ale podle mě o *kombinaci obojího*. Ve škole je skutečně vše podřízeno možnosti mého dohledu nad studenty. Ten je ale manifestován během samotné výuky, je zjevný. Studenti vědí, že na ně dohlížím během výuky, o přestávkách a na obědě, v prostoru šaten i v bezprostředním okolí školy. Stojím nad žáky jako dohlížitel, čímž jsem ale zároveň vystaven jejich podívané.

Zajímavé je, že v současné škole se oba vztahy spíše intenzifikují díky technologiím. Jak bylo naznačeno výše, dohled mohou vykonávat všudypřítomné a nepředvídatelné technologie záznamu. Na druhé straně se ale také zintenzivňuje tlak na spektakularitu, po vzoru masových médií zdůrazňovanou *atraktivitou*: to se projevuje např. ve zvýšeném používání prezentací, videa, populární hudby atp. Ty však nejsou náplní výuky, ale její spektakulární formou. Pociťuji tlak na sebe jako na učitele, aby moje výuka byla estetizována, aby se z ní stalo pobavení, rozptýlení. Zatímco moderní dohled měl být rozumný, nyní je zastírán podívanou, která afikuje povrchní emoce.

Mohli bychom se atraktivních formálních postupů vzdát, rezignovat na ně, dokonce je před žáky odsoudit jako zbytečné či dokonce kontraproduktivní. Možná by šlo o stejně spektakulární gesto jako (zne)užití spektaklu. Pokud však chci získat pozornost a zájem pokud možno všech nebo co největšího množství studentů, do určité míry *musím* volit postup, který bude odpovídat jejich vnímání světa, totiž každodennímu několikahodinovému vystavování se médiím. Musím překročit určitou hranici, kterou dosáhnou *vtaženosti*, o které jsem mluvil v kapitole o medializaci v postmoderním světě. Vtaženosti musím dosáhnout i u těch žáků, kteří do mého oboru ještě vtažení nejsou. „Při *analýze* spektaklu mluvíme v jisté míře samotnou řečí spektakularity, a to v tom ohledu, že se přesouváme na metodologickou půdu společnosti, jež se spektaklem vyjadřuje.“⁴⁴⁹

Pro výchovu by tak bylo spíše než odsouzení přínosné, kdyby byla podívaná tematizována. Formální princip medializace by byl učiněn předmětem našeho společného zájmu a zkoumání. Muselo by se jednat o mediální výchovu, která by byla od počátku kritická vůči médiím, která by neměla kritické čtení jen jako jedno ze svých témat. Zároveň by ale taková výchova musela reflektovat svoje vlastní užití médií. Náplní školního vyučování by se pak stalo přemýšlení o samotném školním vyučování, a to ne pouze v rámci přípravy adeptů učitelství, ale přímo v diskusi s žáky a studenty. Ve vztahu k médiím se pak jedním ze základních posláních výchovy mohlo stát poukazování na jednu z hlavních funkcí spektaklu: zastírání represivního pohledu. A to v konečném důsledku nevyklučuje její spektakulární formu jak uvidíme v poslední kapitole, kde navrhuji určité postupy postmoderní výchovy.

To, že se jednotlivá vyučovací hodina stane zajímavou, neznamená, že se moc vytrácí, ale že je spíše zapomenuta a banalizována. Studenti a pedagogové, kteří vyžadují „formálně zajímavé“ hodiny *nehledě na obsah*, vytěsňují mocenskou podstatu školy a stávají se vůči její formě pasivní. Spektákl je sofistickou formou moci. I on je do určité míry racionálně konstruován, ale na rozdíl od institucionalizovaného dohledu školy značně znemožňuje vidět sám sebe. Toho dosahuje principem vtažení. Pro moje studenty ponořené do medializované reality zůstane spíše průhledný.

⁴⁴⁹ DEBORD (2007), str. 5.

archeologie a genealogie ve školní praxi

Bylo by možné využít Foucaultovy metody archeologie a genealogie pro pochopení problému výchovy dnes a/nebo je využít přímo v pedagogické praxi?

Metodu archeologie Foucault rozpracovává ve svých raných dílech (*Dějiny šílenství, Zrození kliniky, Slova a věci*, ale především v *Archeologii vědění*). Po signifikantním tvůrčím odmlčení pak postupně přichází s doplňujícím či pozměňujícím konceptem genealogie ve zjevné návaznosti na filosofii Friedricha Nietzsche⁴⁵⁰ v dalších svých dílech jako jsou *Dohlížet a trestat* a nedokončené *Dějiny sexuality*. S metodou se proměňuje také oblast zkoumání. Zatímco v raných dílech mu šlo především o vnitřní oblast vědění, o epistémé, tedy historický proces stanovování podmínek užívání rozumu a vylučování nerozumu⁴⁵¹, v pozdních dílech se zabývá spíše praktikami moci, které původní diskurs rozumu překračují. Foucaultovi žáci Hubert L. Dreyfus a Paul Rabinow k tomu dodávají, že projekt archeologie vlastně selhal, narazil na svá vlastní metodologická omezení.⁴⁵² Já se tu přesto pokusím využít také inspirace archeologického postupu pro pedagogickou praxi. Vždyť vědomí nedostatků této metody bylo vlastní i jejímu autorovi.⁴⁵³ Chápal ji však jako pokus, který má být dále propracováván, úkol myšlení, který bude ležet před námi, jako proces dovádění myšlení na svůj vlastní okraj bez aspirace na definitivní řešení.

Úvodní poznámka se musí týkat obou metod: v obou metodách jde totiž o odhalování naší vlastní historie, uvědomování si, že jsme v dějinách zakotveni a jimi tvořeni. Je-li však pro současnost typická spíše ztráta vztahu k historii⁴⁵⁴, bude aplikování archeologie i genealogie zákonitě činit v realitě školní výuky určitou nesnáz. Pro moje studenty bývá zpravidla překvapivé, pokud před nimi hovořím o škole nebo o dalších společenských institucích jako o dobově podmíněné sociální konstrukci, která někdy nebyla a která může v budoucnu zase zaniknout. Na otázku, jaký by byl svět bez školy, nedokážou odpovědět jinak, než tautologicky: svět bez školy by byl horší, protože by v něm nebyla škola. Interpretuji to tak, že je pro ně taková situace prakticky nepředstavitelná.

Úkolem archeologicky nebo genealogicky pojaté výchovy by bylo, stručně řečeno, uvádění studentů do jejich vlastní historicity. Buď na rovině objektivních diskursů (archeologie: odkud se

⁴⁵⁰ NIETZSCHE (2002), str. 10. Nietzsche o své metodě *genealogie* mluví samozřejmě v odkazované knize *Genealogie morálky*, zároveň však uvádí, že myšlenky na „tázání se po původu“ jsou staršího data a lze je objevit ve starších textech, především v *Lidské, příliš lidské*, NIETZSCHE (2010/2012).

⁴⁵¹ FOUCAULT (2002), str. 291. „Archeologie se nesnaží popisovat vědu v její specifické struktuře, ale značně odlišnou oblast, oblast *vědění*. Navíc, i když se zabývá věděním v jeho vztahu k epistemologickým figurám a vědám, stejně dobře může věděním zkoumat odlišnými směry a popisovat je v jiné soustavě vztahů. Až dosud byla zkoumána pouze orientace k epistémé.“

⁴⁵² DREYFUS, RABINOW (2010), str. 135 a násl. Stručně řečeno tkví problém archeologie v samotném pohledu archeologa, který by měl být objektivní, zbaven vlastní diskursivity, měl by být vnější. Tím by se však pasoval do role někoho, kdo může z objektivní pozice posuzovat své vlastní souzení.

⁴⁵³ Typicky se objevuje v závěru knihy *Archeologie vědění*, kde sám se sebou vede Foucault fiktivní rozhovor nad uzavíranou knihou a na sebou vznášené námitky uvádí: „Máte naprostou pravdu: zcela jsem přehlédl transcenci diskursu; při jeho popisu jsem odmítl odkazovat jej k určité subjektivitě... Jestliže jsem vynechal odkazy k promlouvajícímu subjektu, nebylo tomu tak proto, abych odkryl zákony konstrukce či formy, které by mohly být použity stejným způsobem všemi promlouvajícími subjekty, nebylo to proto, abych nechal mluvit velkolepý universální diskurs. Chtěl jsem naopak ukázat, v čem spočívají rozdíly...“ FOUCAULT (2002), str. 297.

⁴⁵⁴ FUNDA (2002), str. 128.

vzal svět kolem mě a může se proměnit?) nebo na rovině subjektu (genealogie: odkud přicházím já, čím jsem umožněn).

(1) *Archeologie* by mohla proměnit náš vztah k obsahu vzdělávání: „Archeologický popis znamená právě opuštění dějin idejí [...] je pokusem vytvořit zcela jinou historii toho, co bylo řečeno.“⁴⁵⁵ Archeologie je historickou metodou, která se nezaměřuje na návaznost a spojitost, jde naopak o odhalování zlomů v dějinách myšlení.

Dnešní škola preferuje historicismus. Naši výuku zcela ovládá zaujetí minulostí. Téměř všechny předměty tak, jak jsou vyučovány, jsou přehlídkou historie buď samotných věd (v případě matematiky, od elementární aritmetiky k iracionálním číslům apod. nebo fyziky, která postupuje od Newtona po Einsteina) nebo jejich předmětu (v případě konzervativně vyučované filosofie jako dějin myšlení nebo biologie, která postupuje evolučním způsobem od „nejnižších“ po „nejvyšší“). Neustále o historii hovoříme, a tím ji konzervujeme. Často o ní mluvíme dokonce jako o současnosti. Dokladem nesnázi opouštět takové myšlení je i celý tento text, který chce popsat určitou znepokojující distanci současné reality od anachronické instituce moderní školy. Hrozí tu samozřejmě riziko, že samotný tento text bude přispívat ke konzervaci modernity školy v její praxi tím, že ji bude popisovat, analyzovat, a tím také zpřístupňovat.

Ale analýze by mohl být podroben samotný náš vztah k minulosti. Nikoli interpretaci, ale přepisu. Nikoli zkoumání korpusu poznatků, ale diskontinuit, řezů, zlomů a děr. Zatímco úkolem historika je vypudit takové diskontinuity z historie a podat ucelený obraz epochy, cílem archeologie je znovu problematizovat teleologie a totalizace. To především znamená *odkládat časovou následnost* jako podstatný prvek (lineární proud promluvy a vědomí), tuto následnost spíše tematizovat. Pokud se v myšlení o dějinách uvažuje o posloupnosti, pak jí odnímat jakýkoli konečný cíl. V tomto smyslu můžeme hovořit o *naší* minulosti: možná by mělo mnohem výchovnějším charakterem, kdybychom mluvili o současných problémech našich vědních oborů, které si tato věda uvědomuje, ale i o těch, které jsou zjevné jedině v její historicitě: v sedimentech.⁴⁵⁶ Výukový provoz školního roku nám však poskytuje spíše menší prostor pro seznamování se s aktuálním děním v naší vlastní vědě.

Archeologie nezkoumá jednotlivá díla, ale typy a pravidla, která jdou napříč díly. Nezkoumá vědecké oblasti tak, jak je definují samotné vědy, nezkoumá vědu, ale mnohem širší oblast: *vědění* (epistémé).⁴⁵⁷ Tím, že se budeme ptát „Jak?“ a předsuneme tuto otázku před „Co?“ a „Proč?“, nepřekonáme metafyziku, ale zaměříme se prostě na něco *jiného*.⁴⁵⁸ Problémem však zůstává poměrně silně pociťovaná potřeba (jak u studentů, tak u mě) odpovědět si také (a snad především) na otázku po důvodu a smyslu, která je však v tomto typu zkoumání odsunuta.

(2) Co kdybychom v naší výuce neuvažovali tolik o vědách jako objektu (učebnice, učivo), ale zaměřili bychom se na jejich místo v konstituci nás samých? Běžně doufáme, že studenti do hloubek vědění *jednou* s naším přispěním dosáhnou, ale není pravdou spíše to, že nás samotné v životě formovalo spíše setkání s někým, komu jsme aktuálně vůbec nerozuměli, ale v kom jsme cítili hloubku rozměru, ze kterého k nám mluvil?⁴⁵⁹ Náš osobní zájem ba dokonce

⁴⁵⁵ FOUCAULT (2002), str. 207 – 210.

⁴⁵⁶ FOUCAULT (2002), str. 255.

⁴⁵⁷ FRANK (2000), str. 114.

⁴⁵⁸ FOUCAULT (2003b), str. 210.

⁴⁵⁹ FOUCAULT (2007), str. 214.

pedagogická kariéra je možná dána situací iracionálního iniciačního setkání. Pokud má výchova obecně pomoci subjektu, určitá pomoc by se mohla dostavit v podobě demaskování vlastních aspirací, tužeb a přání.

Genealogickým postupem můžeme položit otázku po výchově jinak: půjde o analýzu historického vzniku konkrétních praxí či detailů⁴⁶⁰. Odpověď na naše hledání současné výchovy může přijít možná také tak, že se zbavíme utkvělé představy hlubokého smyslu a jediné možné pravdy: interpretace je arbitrární, je výsledkem odvěkého pudu k pravdě, je dána především mým osobním životním příběhem, který mě k této otázce dovedl. Proč píší tuto disertaci?

„Staví se proti metahistorickému používání ideálních významů a proti neurčitým teleologiím. Staví se proti hledání *původu*. Původů a počátků našeho problému je mnoho a žádný z nich není přednější než ostatní.⁴⁶¹ Nelze nabídnout jednu konkrétní a zároveň universální otázku, která by byla genealogická. Je možné si konečně přiznat, že jsme důsledkem nikoli spíše struktur, ale že v našem životě hrají podstatnější roli spíše události? Možná si takto uvědomíme, že podobu naší pedagogiky, našeho vlastního přístupu k výuce napříště nebude možné pozitivně určit jako řád, ale spíše jako sérii událostí.

„Metoda genealogie proměňuje minulost ze soudu o minulém ve jméno aktuální pravdy do *kontrapaměti*, která útočí na naše současné způsoby pravdy a spravedlnosti, což nám pomůže porozumět a měnit současnost tím, že ji umístíme do nového vztahu k minulému.“⁴⁶² Mohli bychom učit při vědomí, že každá konkrétní hodina vzniká separátně jako svébytná výchovná oblast. Vždy začínáme znovu, výchovný diskurs se rodí.

Takto vytvořeným pedagogickým přístupem pak můžeme otevírat své studenty vůči jejich vlastní nezakotvenosti, uvědomovat si naši vlastní arbitrárnost, demaskovat se studenty onu dobře znatelnou touhu po neměnných pravdách, po jasných a přehledných odpovědích, po pokroku v podobě lineárního vývoje.

Zároveň by bylo možné ve výchově mnohem více akcentovat můj osobní vztah k probíranému předmětu. Ten bývá spíše zamlčován ve prospěch domnělého osobního odstupu, především od osobní minulosti. V genealogické výuce by bylo třeba společně se studenty odhalovat, v čem spočívá mé vlastní zaangažování ve škole. Proč jsem se rozhodl pro svůj obor nebo proč jsem se pro něj ještě nerozhodl? Jsem si vůbec vědom svého vztahu k němu a do jaké míry? Co mě mohlo ovlivnit?

⁴⁶⁰ DREYFUS, RABINOW (2010), str. 169. Autoři této studie o Foucaultovi a zároveň jeho žáci se domnívají, že v přesunu důrazu od archeologické metody ke genealogii lze spatřovat také jeho myšlenkový přesun od myšlenek strukturalismu k otevřenější hermeneutice. Zatímco archeologie hledala pevnější teoretické struktury za nepřehledným vývojem epistémé (*Slova a věci, Archeologie vědění, Dějiny šílenství*), genealogie se zaměřuje na její konkrétní projevy (*Dohlížet a trestat, Dějiny sexuality*). Zdá se také, že by se s určitou mírou nepřesnosti dalo ukázat, že jde také o přesun ke čtení a aplikování myšlenek Friedricha Nietzscheho (1844 – 1900). Viz esej *Nietzsche, genealogie, historie* in. FOUCAULT (1994), str. 75 – 94, *Nietzsche, Ethics and Education*. FITZSIMONIS (2007), kapitola *Nietzsche, Autonomy and Subjectivity*, str. 108 – 126. Nebo přímo NIETZSCHE (2002).

⁴⁶¹ FOUCAULT, 1994, str. 76.

⁴⁶² ARAC (1986), str. xviii.

Pro moje úvahy nad výchovou bude podstatnou inspirací především *způsob uvažování* Jacquese Derridy (1930 – 2004), který vstoupil do dějin myšlení jako *dekonstrukce*. O vztahu tohoto myslitele a postmodernismu nebude pochybnost. Samotná dekonstrukce je dokonce některými považována za specifickou „didaktiku postmodernismu, novou pedagogiku textu“.⁴⁶⁴ Pokud jde o výchovu, samotným obsahem svých děl se Derrida dotýká školy a výchovy spíše zřídka.

Čtení a interpretace Derridova díla bývá zpravidla věc obtížná. Autorův styl je mnohvrstevnatý a někdy těžko proniknutelný. Ve svých úvahách vycházím z výchovně filosofických komentářů k pojmu *suplement* v jednom z Derridových nejslavnějších děl *Gramatologie*⁴⁶⁵. Přímé odkazy na výchovu dále obsahuje např. druhá kapitola knihy *Dar smrti*, když nese název *Učit a učit se daru*⁴⁶⁶. Její pedagogický potenciál se pokusím využít v oddíle o aporii odpovědnosti. Tématu této disertace je Derrida zřejmě nejbliže ve své stati *Budoucnost profese*⁴⁶⁷ z roku 2001, kde však rozebírá především nutnost znovu obhajovat status university v proměněné době. I když se závěry této statě pokusím převést do oblasti střední školy, můj výklad se bude zaměřovat spíše na formální postup dekonstrukce z dalších Derridových děl (statě uveřejněné v češtině pod názvem *Texty k dekonstrukci* a *Síla zákona*) a hledání možnosti založení „dekonstruktivní výchovy“ vůbec.

Vztahu Derridova myšlení k výchově se věnují také dva sborníky, *Derrida and Education*⁴⁶⁸ editorů Gerta Biesty a Denisy Egéa-Kuehne z roku 2001 a *Derrida, Deconstruction and Education*⁴⁶⁹ editorů Petera Trifonase a Michaela Peterse z roku 2004. Oba sborníky se zabývají především přesahem etických témat (častěji se objevuje např. odpovědnost a práva) do výchovného prostředí. Autoři příspěvků se navíc v obou sbornících částečně překrývají. V této práci je využívám jen velice málo. Ze sekundárních zdrojů se nakonec snažím o kritické čtení dvou článků Dr. Charlese Binghamu uveřejněných v časopise *Philosophy of Education*.

„Termín dekonstrukce, který Jacques Derrida poprvé použil v roce 1967 v knize *De la Grammatologie* je převzat z architektury. Znamená de-pozici a de-kompozici určité struktury. V derridovském vymezení poukazuje k práci nevědomého myšlení („ono se dekonstruuje“), jež spočívá v rozkládání jistého hegemického či dominantního systému, aniž by ovšem kdy došlo k jeho zničení. Dekonstruovat tedy znamená v jistém smyslu odolávat tyranii Jednoho, tyranii logu a (západní) metafyziky přímo v tom jazyce, v němž se vypovídá, za pomoci právě toho materiálu, který je posouván a uváděn do pohybu za účelem pohyblivých rekonstrukcí. Dekonstrukce je to, „co se přihází“, to, u čehož nevíme, zda dospěje k místu určení

⁴⁶³ Kapitola částečně vychází z článku o *dekonstruktivní výchově*: FAJFR (2008)

⁴⁶⁴ TRIFONAS (2002), zmiňuje v úvodu svého článku za autory takové myšlenky M. Foucaulta a E. Saida.

⁴⁶⁵ DERRIDA (1993)

⁴⁶⁶ DERRIDA (1995), str. 35 – 52, v anglickém překladu *Beyond: Giving for the Taking, Teaching and Learning to Give, Death*.

⁴⁶⁷ DERRIDA (2001)

⁴⁶⁸ BIESTA, EGÉA-KUEHNE (2001)

⁴⁶⁹ TRIFONAS, PETERS (2004)

atd. Jacques Derrida jí rovněž připisuje gramatický význam: tento termín potom označuje určité narušení konstrukce slov ve větě.⁴⁷⁰

Způsobem, jakým budu tento myšlenkový proces uchopovat, chci doložit to, co tvrdil samotný Derrida, totiž že dekonstrukce není a nemá být ani destrukcí a demolicí, ani zábavnou intelektuální hrou, ani vše relativizujícím přístupem.⁴⁷¹ Dekonstrukce má spíše odhalovat napětí, které je v původní konstrukci již přítomné.⁴⁷²

V komentáři k rozhovorům mezi Jacquesem Derridou a Jürgenem Habermasem od Giovanni Borradori dokonce nacházíme přesnější metodologický popis postupu dekonstruktivního myšlení, který by snad už nyní mohl napovědět přínosnost takového pohledu na věc: v rámci dekonstrukce jako svého druhu *intervence* jsou nejprve identifikovány pojmové konstrukce daného teoretického pole. V dalším sledu je pak analyzováno hierarchické uspořádání binárních dvojic. Vlastním jádrem dekonstrukce je potom snaha o převrácení této hierarchie, čímž je možné ukázat legitimitu takových přesunů, a tím i hranici konstrukce, na které původní diskurs stál. V závěru uvažování je možné nabídnout ještě třetí pojem, který lépe odhalí strategická nebo ideologická rozhodnutí v pozadí původní binární opozice. Celá situace se zkomplikuje, znepréhlední, znejistí. Původní zjednodušující konstrukce binárních opozic je destabilizována.⁴⁷³ Např. autoři knihy *Postmodernism and Education* Robin Usher a Richard Edwards se v kapitole věnované Derridovu myšlení zabývají především opozicí řeč/text⁴⁷⁴ a jejím vztahu k výchově. (Tuto opozici ve svých úvahách vynechávám.)

Mé úvahy o Derridovi a výchově sledují dvě základní tendence: první se týká samotného postupu dekonstrukce, jeho možnosti jako decentrovaného přístupu k výchově a nároku svobodnému tážání v prostředí školy. Dekonstrukce je tu částečně pojímána jako výchovná metoda.⁴⁷⁵ Druhý směr mých úvah sleduje již dva konkrétní derridovské příklady dekonstruovaných pojmů, totiž etické aporie *odpovědnosti* a *spravedlnosti*.

Zároveň nechci zastírat, že metodologický přístup logicko-formálních paradoxů mezi dvěma pojmy by nejspíš sám Derrida označil za pouze jeden ze způsobů, jak dekonstruovat. Např. v textu *Síla zákona* nabízí historicko-kritický přístup genealogické interpretace textů (i zde zřetelný odkaz na Nietzscheho), toho, co je napsáno na jejich okrajích (viz dále problém centra a marginalizace).⁴⁷⁶

⁴⁷⁰ DERRIDA, ROUDINESCO (2003), str. 7 – 8.

⁴⁷¹ BIESTA, EGÉA-KUEHNE (2001), str. 1.

⁴⁷² BIESTA (1998), str. 480.

⁴⁷³ BORRADORI (2005), str. 149 – 150.

⁴⁷⁴ Úvahy zakládají především nad dílem *Gramatologie* z roku 1967, DERRIDA (1998).

⁴⁷⁵ Přestože, jak upozorňuje TRIFONAS (2002), nebyla dekonstrukce Derridou nikdy přímo zmíněna jako výchovná metoda.

⁴⁷⁶ „Dekonstrukce se obecně provádí dvěma způsoby či ve dvou stylech, jež se však velmi často na sebe navzájem roubují. První má demonstrativní a zdánlivě nehistorickou podobu logicko-formálních paradoxů. Ten druhý, historičtější či anamnestičtější, vypadá jako čtení textů, jako podrobná a genealogická interpretace.“ DERRIDA (2002), str. 28 – 29.

decentrace a svoboda

Způsob myšlení, který chce být *dekonstruktivní*, se neustále navrácí sám k sobě, aby se zpochybil, a vyjevil tak svou vlastní konečnost a slabost. Lze na takovém základě najít či vybudovat jakousi „filosofii výchovy“, nebo je takové hledání v dnešní „pozdní době“ předem odsouzeno k nezdaru?

Má pro současný svět smysl konstruovat pevné (metafora je výstižná, chceme se o ně přeci opřít?) koncepce výchovy – nebylo by smysluplnější spíše věčně *dekonstruovat* pojmy vzdělání a výchovy a jejich možnosti v současných podmínkách? Co by to ovšem znamenalo? Ale co kdyby se v případě postmoderní výchovy nakonec prostě jednalo o výchovu *laissez-faire*, ponechání studentů jejich přirozenému osudu? Mohlo by jít o anti-metodu nezasahování, spolehnutí se na nezapříčiněný pohyb, snad o pouhé sledování růstu jedinců?

Myšlení, které se označuje za postmoderní, lze podle Wolfganga Welsche rozdělit na dva typy⁴⁷⁷: bezbřehé a precizní. Bezbřehý postmodernismus je myšlením libovůle, všehochuti, odlišení za každou cenu, v současné době se dokonce slévá s kritikou sebe sama (nejčastější odpírači postmoderny bojují právě proti takovému pojetí, a tím se k němu nevědomky přidružují) a je velice rozšířený a populární. Precizní postmodernismus se zasazuje za skutečnou pluralitu, zachovává ji a rozvíjí ji. „Mnohost nenahrazuje chaosem, ale vyostřením.“⁴⁷⁸

Ani v postmodernistickém pojetí tedy nepůjde o to nechat studenty být, vystavit je nikoli svobodě, ale libovůli a náhodě prostým zanecháním jim samotným. Vychovávat vždy znamená mít nějaký záměr, směr. Tento záměr však nemusí mít podobu jednoznačného projektu, ale může být sám sobě problémem. Výchova může být vyjádřením potřeby promyslet celý fenomén výchovy v kontextu dnešní reality, společnosti a intelektuální produkce vědění vůbec. Postmoderní myšlení si nechce celou věc zjednodušit poukazem na libovolnost. Naopak. V určitém smyslu může být spíše samotná metafyzická tradice zjednodušením, argumentací kruhem: výchova je dobrá, protože vede k Dobru. Jsem přesvědčen, že je možné vychovávat v době *po metafyzice* a chci prozkoumat jak.

Pokud se „dekonstrukce snaží rozložit každou formu diskursu jako konstrukci“⁴⁷⁹, výchozím bodem mého uvažování musí být pojetí výchovy jako konstruovaného kulturního diskursu. Tento diskurs se pak bude vyznačovat tendencí (1) udržovat kontinuální tradici společnosti, (2) uvádět do společného pole komunikace a (3) umožňovat v rámci tohoto pole určité rozrůžňování identit, které bude společnosti ku prospěchu.⁴⁸⁰ Dekonstrukce výchovy by nás měla neustále varovat před skrytými (nevědomými?) a neproblematizovanými cíli takové konstrukce. Pojetí výchovy, která jsou metafyzická, před nás kladou nadsituační, vždy platnou, universální odpověď k problému výchovy – ať už je touto odpovědí dobro národa či státu, lidským rozumem pokorně odhalovaná pravda nebo psychologický komfort dítěte. Tato odpověď je dnes ale, v souvislosti se změnami, které jsem popsal výše, považována za násilnou totalizaci, podřízení všeho rozmanitého Jednomu jasnému. V tomto smyslu byla výchova dosud spíše *podřízením*: určitým typem zraňujícího zásahu, kulturně schváleným, dějinně ověřeným a institučně posvěceným násilím. Pozice vychovatele byla vždy pozicí moci. Moci mluveného slova nad psaným, moci

⁴⁷⁷ WELSCH (1994), str. 10.

⁴⁷⁸ WELSCH (1994), str. 11.

⁴⁷⁹ BORRADORI (2005), str. 148.

⁴⁸⁰ PELCOVÁ (2004), str. 40 – 41.

mužů nad ženami, moci centra nad okraji. Podržíme-li Welschovo rozdělení postmodernismu, ten bezbřehý by chtěl učitele jejich moci zbavit, precizní postmodernismus, o který mi jde především, vyostřit naše vnímání vůči moci pedagoga, demaskovat tuto moc. Odhalit těžiště moci v pedagogickém diskursu, a tím ho zbavit *tíhy* – uvolnit ho pro jiná místa, jiné hlasy, jiné formy i obsahy.

Člověk současnosti však žije život v záplavách stále komplexnějších a heterogenních textů. Co to znamená, když společně s Derridou volám po radikální decentraci myšlení? Takové myšlení si nelze představit jako „systém, který postrádá centrum“. Musíme se zbavit představy *možnosti centra* vůbec. Podle Derridy se nacházíme v době po určitém zlomu, kdy došlo k přehodnocení celkového pojmu struktury (konstrukce)⁴⁸¹. Struktura měla vždy své centrum, pevný bod, počátek. Neorganizovaná struktura byla nemyslitelná. Tímto centrem byla struktura omezována, orientována, vyvažována. Jenže centrum, které dění uvnitř konstrukce otvírá a umožňuje, ji zároveň uzavírá, vtahuje do sebe. Celé předešlé dějiny struktur (konstrukcí) lze podle Derridy myslet pouze jako nepřerušovaný řetěz vymezení centra, přenosu a proměny jednoho centra za druhé, nikdy ne jeho absenci.⁴⁸²

Náš pobyt v centru oddaluje hranice, uzavírá nás do jistoty a pravdy. Zlhostejňuje samotnou existenci hranic, hranic možného, myslitelného, normálního. Představa systému bez jednotícího centra nás však naopak dovádí na hranici takového pojmu, nikoli za ni. Myslet strukturu bez centra ale nemusí nutně znamenat absolutní zbavování se struktury. Taková představa by byla možná právě to, co Wolfgang Welsch nazývá bezbřehým postmodernismem. Derrida, jak dále ukázu, zdůrazňuje, že dědictví metafyziky je spíše nemožné se zbavit. Je na něj však možné poukázat – vztahem k marginalitě. Dekonstrukce není filosofií transcendence – opouštění hranic jednotlivého směrem k celku, jednotě, pokroku. Dekonstrukce jednoduše nezakládá další metafyziku. Derrida mluví o transgresi, která je spíše analýzou hranic částí. Často se v této souvislosti zmiňuje Derridův pojem okraje, na který je potřeba dovést myšlení: marginalizací by byl proces myšlení, které se dostává na okraj, ale nikoli přes něj. Marginalita je „taková oblast, která není vně ani uvnitř; nýbrž je to spíše vnějšek, který je uvnitř, aniž je identický s vnitřkem.“⁴⁸³

Dokážeme se v roli učitele zbavit centra, poskytnout *decentrovanou* výchovu? A jak by mohla taková výchova vypadat? Zde však zastáváme nutkavě se vnucující stanovisko, že sami jsme kotevním, centrujícím průsečíkem všech našich pedagogických snah – jsme zcela konkrétní autoritou. Přestože se možná sami považujeme za pouhé posly autoritativních zpráv, pro postmoderní studenty, kteří ztrácí jistotu v konceptu autorství vůbec, můžeme představovat spíše původce našich sdělení. Zaměříme-li se na proces interpretace, je zřejmé, že alespoň do určité míry autoritativními autory našich sdělení jsme. Jsme to my pedagogové, kdo v hodinách vytváří kontinuum, jejich centrum. I kdybychom nechtěli, studenti v nás

⁴⁸¹ V této souvislosti Derrida výslovně uvádí F. Nietzscheho, S. Freuda a M. Heideggera. Zlom spočívá především v tom, že možnost myšlení „strukturnality struktury“ začala být aktuální, a odhalila se tak její původně maskovaná centrovanost. DERRIDA (1993), str. 181.

⁴⁸² DERRIDA (1993), str. 178. „...celé dějiny pojmu struktura před oním zlomem, o němž mluvíme, musíme myslet jako řadu substitucí jednoho centra za jiné, jako nepřerušovaný řetěz vymezení centra. Postupně a řízeným způsobem se centru dostává různých forem či jmen. Dějiny metafyziky stejně jako celé dějiny Západu by tedy byly dějinami těchto metafor a těchto metonymií.“

⁴⁸³ DERRIDA (1993), str. 25. Předmluva M. Petříčka.

předpokládají určitou jistotu, očekávají, že jim budeme nerovnocenným subjektem, centrem poskytujícím klid a bezpečí.

V tomto duchu lze vysledovat přímou úměru mezi (a) mojí touhou současného vychovatele, když se snažím v duchu těchto úvah neposkytovat žádné těžiště, a (b) potřebou žáka něčeho konkrétního se zachytit a být si jistý.⁴⁸⁴ Bylo by tedy možné tento imperativ decentrace přisoudit vnějšímu společensko-dějinnému tlaku. Vystavit jej stálé a legitimní psychicko-subjektivní potřebě zakotvení. Navzdory postmodernitě vyhledáváme spíše *centrum securitatis*, které nám umožní nezneklidňovat se otázkami, přijmout uklidňující odpověď.

Dekonstruktivní výchova nesmí poskytovat centrum bezpečí *jen tak*: dekonstrukce spočívá v odhalení – v odkrytí naší potřeby a touhy po jistotě. Učitel by přeci mohl poukazovat na svou nezakotvenost, nahodilost, dějinnou určenost, a právě tímto typem znejišťování by mohl být určitým novým typem jistoty pro své studenty. Jak ale přistoupit k dekonstrukci sebe sama?

Dokázali bychom vědomě a systematicky působit studentům „násilí neočekávatelného“, zneklidňovat je, atakovat jejich bezpečí, aby se muselo znovu a znovu osvědčovat jako skutečně bezpečné? Snad bychom jim tak ukázali iluzivnost a vlastně nebezpečnost samotné představy takového bezpečí, které může vést k pasivitě, ke lhostejnosti k tomu, co je na okraji. Bezpečí v postmoderním pedagogickém přístupu by mělo mít charakter znovu prověřované jistoty, odkud vycházíme k okraji.

Z toho ovšem skutečně vyplývá, že ve výchově, která by chtěla být dekonstruktivní, se nebývale akcentuje osoba vychovatele (oproti pedagogikám soustředěným na kurikulum nebo dítě) – učitel je tou hranicí mezi hřejivým domovem bezpečí metafyzických hodnot, které (nehledě na to, zdali chce) představuje a prostředkuje žákům, a mezi možností zachytit nebo pochopit svou vlastní účast v rámci soudobého bezdomovectví, plurality a tekoucí reality. Vychovatel může být centrem a jistotou v tom smyslu, že bude kontinuálně společně s žáky *dekonstruovat*, tedy znovu prověřovat, napadat, přemísťovat a přestavovat původní soudržnost pojmů současného diskursu, přestavovat prvky systému, který mimo svou „dynamiku dekonstrukce“ (ztělesněnou v osobě vychovatele) nebude mít žádné centrum. Studenti se pak budou moci spolehnout na to, že se od učitele nemohou spolehnout téměř na nic. Pokud se mi v pedagogickém provozu daří takový přístup realizovat, studenty to zřetelně vede k větší ostražitosti, pozornosti vůči tomu, co přichází, ke vstřícnému očekávání nového, v dlouhodobém pohledu se ale také objevuje dezorientace a únava. Jak pro mě, tak pro studenty, jde o velice vyčerpávající postoj.

Zároveň mě takový přístup vystavuje obecnému riziku přecenění role vychovatele v procesu výchovy. Učitel nakonec nemusí chtít nebo dokázat nést takovou míru pozornosti. Pedagogika, ve které jde především o vychovatele, obrací běžnou logiku výchovy. Z hlediska postmoderního myšlení by ale mohla být přínosná jako permanentní snaha o sebe-tematizaci: základním problémem výchovy jsem tu nakonec já/škola jako kulturní konstrukce snažící se o vlastní dekonstrukci.

⁴⁸⁴ „Jediné, co vlastně koneckonců studenti od učitele žádají, je jakýsi úhledně prefabrikovaný poznatek, korunovaný navíc krátkým a jasným zápisem v sešitě [...] Kantor poskytující prefabrikáty, snadno osvojitelná schémata, je ten pravý!“ SCHLEGELOVÁ (2008)

Únava a dezorientace z dekonstruktivní výchovy mohou vyplývat z problematického požadavku, který dekonstrukce přináší: žákům ani vychovateli nesmí být v procesu dekonstrukce prakticky téměř nic lhostejné, měli by prokazovat stálou touhu přehodnocovat své hodnoty a setkávat se na hranicích svých koncepcí s jinými a odlišnými názory.

Nelhostejnost neznamená, že žákům ani pedagogům nebude nic *svaté*. Nelhostejné nám nesmí být ani příslovečná *svatost* určitých otázek. Pedagogická snaha pak nepovede k degradování takových témat, zesměšnění, ale ke zkoumání důvodů jejich svatosti, principu určení jejich ozvláštňení. Derrida se k této otázce kategoricky vyjadřuje v tom smyslu, že si nepřeje, aby „dekonstrukce sloužila k očerňování, narušování nebo oslabování síly či nutnosti nějakého myšlenkového pohybu“⁴⁸⁵.

Alé: co přiměje pedagoga vyjít z jistoty svých zažitých koncepcí a zkoušet vychovávat pokaždé jinak, pokaždé s riskantním sebeodhalením vlastní slabosti? Kdo nebo co odzbrojí „silné“ učitele? Je jako motivace k dekonstruktivní výchově potřeba zneklidňující zkušenost? O jakou zkušenost se tu jedná a může ji prostředkovat samotný učitel?

Jde nám o nelhostejnost ve školním diskursu několikerého druhu: (a) Předpokládá se nelhostejnost vůči zkoumané otázce, kterou jsme jako pedagogové sami zaujati a na které se aktivně podílíme. Z hlediska decentrovaného diskursu bychom měli být schopni být zaujati vlastně vším. Jak toho u sebe a svých žáků docílit? Je to možné a správné? (b) Pokud má být tázání skutečně kritické, neuzavřené a kontinuální, musíme vykázat nelhostejnost vůči vlastnímu názoru, který jsme si vytvořili. Musí nám jít permanentně o jeho vylepšování, cizelování, precizování, v posledku o jeho pravdivost! Proč by měl být náš názor pravdivý a stále pravdivější? Můžeme ve výchově vědomě lhát? Proč se se svým názorem v určité fázi nesmířit a považovat ho dále za neúplně pravdivý, prostě nehotový? Dekonstrukce čili lenost? Není tato „nehotovost“ vlastně cílem dekonstrukce? (c) Skutečné tázání musí být otevřené setkání s cizím, opačným, vnějším názorem, který nám v takovém případě také nesmí být lhostejný. Máme tedy chápat skutečně všechny cizí názory jako zásadní inspirativní výzvu pro ty naše? Co bude nám a studentům v necentrováném poli motivací k takovému náročnému přístupu? A neexistuje určitý typ postojů, který nám inspirací být v žádném ohledu nesmí?

Všechny předchozí otázky měly ukázat, jak problematickým postupem je dekonstrukce: dekonstrukce je založena na problematické nelhostejnosti. Oklikou nelhostejnosti se do pole uvažování vrací transcendence: *nelhostejnost* by se v našem soudobém pedagogickém přístupu mohla stát cílem veškerých snah: učit se společně se studenty postupně „nebýt lhostejný“. Pokud nalezneme jiný cíl výchovy, pak se nelhostejnost stává základním vektorem pohybu v decentrované postmoderní síti, ale tento autoritativní pokyn („na tomto ti musí záležet“) je, zdá se, veden něčím mimo sebe, transcendentní hodnotou: výchova a vzdělání jsou a mají být podle Derridy zejména prostorem *svobody*. Má to být právě škola a školství⁴⁸⁶, které mají představovat svobodný prostor tázání, nepřítomnost ochrany před jakýmkoli otázkami.

„Universita proklamuje nejen akademickou svobodu, ale bezpodmínečnou svobodu klást otázky a mít právo říkat to, co si žádá zkoumání, vědění a myšlení pravdy. Právo říkat všechno a říkat to

⁴⁸⁵ DERRIDA, ROUDINESCO (2003), str. 15.

⁴⁸⁶ Ve stati o budoucnosti university DERRIDA (2001) užívá především myšlenku akademické svobody v rámci vysokých škol. Jsem si vědom toho, že zde přesouvám Derridův akcent na nižší stupeň školství, zároveň jsem ale přesvědčen, že podstatné otázky *svobody tázání* podléhají všechny typy škol.

veřejně.⁴⁸⁷ Kontinuálnímu tázání má být podrobena veškeré zacílení výchovy, ale také má být dekonstrukci podrobena samotné tázání, kritika kritiky. Např. odkud čerpá tázání vlastní moc a proč má být upřednostněno před např. monologem nebo mlčením? Odkud legitimizujeme tvrzení, že ve školním prostoru máme *právo* na dekonstrukci. Snad právě proto, že toto právo na tázání i po základních hodnotách zakládá naše budoucí právo na performanci, na aktivitu, na činy odporu vůči násilí.

Veden výzvou nelhostejnosti ve prospěch svobody pak budu nejspíš myslet výchovu nejen v teoretické rovině svobody slova, ale zároveň mi půjde o praktickou výchovu myšlenou jako *podněcování*. Podněcování k aktivitě, k občanské neposlušnosti, k disidentství; problematizování vedoucí k praktickému naplňování nelhostejnosti, které z teoretického aktu činí akt performativní. „Co to děláme, performativně, když přednášíme, ale také když vykonáváme nějaké povolání, zvláště pak povolání profesora?“⁴⁸⁸ Neměli bychom končit u deklarace. Hlásání občanské neposlušnosti, kritika pasivity, demaskování moci a disciplinarizace ještě není občanská neposlušnost. V určitém smyslu by to mohlo být další podřízení se a nejčastější forma poslušnosti – činnost v modu *jako by*, který je rafinovaný: to, co se děje, v rámci performativního aktu je stále ještě předvídatelné. Nelhostejnost musí být v rámci výchovy uskutečňována skutečně.

Otevření se svobodnému tázání otevírá pole výchovy vůči vnějšímu prostředí. Otevírá školu světu a (pokud mezi nimi existuje přímý vztah) přesouvá těžiště ze strany struktury na stranu události. Nejde tu však o událost v silném slova smyslu. Školní událost je vždy spíše inscenovaná (výchovný koncert, setkání s pozvaným a předchozími návštěvami již prověřeným hostem, řízená aktivita). Snad právě v této inscenovanosti události se skrývá didaktická možnost řízného využití jejího působení, inscenace zakládá ale také možnost lhostejnosti.

Událost v silném slova smyslu bude vpádem zvenčí, setkání s nemožným. Za vpád nemožného, tedy za událost s nepředvídatelným výsledkem, by mohla být považovaná samotná dekonstrukce: Své hodiny často začínám přiznáním, že předem vlastně nevím, kam nás lekce zavede. Nemožné přichází zvenčí, zatímco my stojíme vždy nějak uvnitř pevné struktury. Můžeme se nanejvýš dovolávat mezní, hraniční pozice.⁴⁸⁹ Je možné nechat vpadnout do výchovy „nemožné“? Zřejmě ne, má-li zůstat zacílenou výchovou. Ale je snad možné nějak provozovat hraniční, mezní výchovu na hranici kontroly a ne/kontroly.

Rozšířené chápání akademické svobody umožňuje realizaci hraničních událostí přímo ve škole jako *poskytnutí prostoru a času*. Nelze předem popsat, jak bude hraniční událost vypadat: z mých realizací bych za hraniční událost považoval např. hodinu věnovanou politickému umění, kdy měli samotní studenti vymyslet a vytvořit v rámci školy instalaci, která by reálně zasáhla do chodu školy tím, že by poukázala na její nedostatky či problémy. Studentům se snadno podařilo pracovat takovým způsobem, že donutili reagovat nejen pedagogy, ale i vedení školy.

Pokud ale podřídíme své pedagogické snažení o svobodnou nelhostejnost, bude nejspíše jednat o autoritu paradoxní: svobodu tázání lze (a v dekonstrukci *je nutno*) aplikovat i na sebe samu, a znejišťovat tak základy, na kterých sama stojí. Universita (a podle Derridy zejména „humanitní vědy“) tak sebe samotnou zneschopňuje, sama sobě odebírá možnost moci a nabízí se spíše jako křehká a zranitelná alternativa jiným mocenským podobám (státu, ekonomice, médiím,

⁴⁸⁷ DERRIDA (2001), str. 899.

⁴⁸⁸ DERRIDA (2001), str. 904.

⁴⁸⁹ DERRIDA (2001), str. 925 – 927.

ideologiím, náboženství, kulturám apod.).⁴⁹⁰ Postmoderní výchova bude z tohoto pohledu tedy vzhledem k ostatním diskursům spíše slabá, a v konečném důsledku jaksí neautoritativní.

dědictví odpovědnosti a odpovědnost k dědictví

Svoboda akademického prostoru, ve kterém by měla podle Derridy probíhat dekonstruktivní výchova, není neomezená. Jednak je, jak bylo ukázáno, omezena naším nelhostejným přístupem, který je v ní předpokládán a jeví se jako problematický, a jednak předpokládá *odpovědnost* studentů i vychovatelů. Svoboda vycházející z takové filosofie výchovy by však mohla být hodnotou vzhledem k účastníkům výchovného procesu vnější (v tomto smyslu *formální*), která může být v ostrém kontrastu vůči vnitřně pociťovaným autoritám *přirozeným*. V tomto momentě lze odkázat na situaci studentů, kteří v rámci školy spíše nechtějí být vzděláváni ke svobodě, ale explicitně chtějí být orientováni na jiné hodnoty, zejména snad na bezprostřední zisk. Budou potom vyžadovat spíše jednoznačná fakta, o kterých není nutné dále přemýšlet, diskutovat, kterých si není nutné dál všímat, které nám mohou být lhostejné – jejichž jediná užitečnost je dána zužitkováním v rámci školy samotné (dílní test, postupové zkoušky, přijímací řízení, závěrečné zkoušky). Když se takový přístup ve škole objeví (a snad lze předpokládat, že v ní není přítomen hned od počátku školní docházky), zdá se, že jsme také my sami dovršili u svých studentů příchod lhostejnosti k naší vědě, k předmětu našeho zkoumání, k vědění vůbec. Dekonstruktivní výchova není bezbřehou svobodou lhostejnosti, kde by šlo o krátkozraký pragmatický kalkul znalostí potřebných pouze k nejbližšímu testu, zkoušení, k přijímacím zkouškám, či obhajobám diplomů.

Aporií svobody, která ji zavádí do úzkých a ukazuje v problematickém světle, je *dědictví*. Dědictví je Derridova metafora situace, ve které se dnes nacházíme v roli dědice podrobeni dvojí paradoxní výzvě: je třeba přijmout dědictví a udržovat je nadále při životě, být vůči němu pasivní na straně jedné a na druhé straně je potřeba nějak s dědictvím naložit, znovu je oživit, být vůči němu aktivní. Jde tu o neustálou *reafirmaci* a reinterpretaci diskursu, který jsme zdědili. Nejde tu o pouhé přijetí tradice svobody, ale vždy zároveň o selekci, filtrování, interpretaci, transformaci, volbu, strategii. Tato rozporná situace svědčí o našem *závázání* vůči dědictví, o *konečnosti* naší svobody.⁴⁹¹ S dědictvím můžeme nakládat prakticky jakkoli (moment svobody), ale sám fakt dědictví nás zavazuje jej aktivně spravovat a zároveň s ním nakládat s ohledem na ně samotné jakožto *zdeděné* (závazek, odpovědnost). My sami jsme vždy nutně částí zdeděného, dědictví je stopa nás samotných v minulosti.

Co když ale pocit závazku z faktu dědictví nevyplývá automaticky? Postmodernita by mohla být čtena právě jako zpochybňování tohoto závazku. Odpovědnost vůči dědictví by se výchově ukazovala nejen jako její předpoklad, ale paradoxně zároveň i jako její cíl; dekonstruktivní výchova by byla výchovou k odpovědnosti vůči dědictví. Nejde tu tedy o libovolnou odpovědnost, ale o konkrétní odpovědnost vůči vlastní historii: další omezení, další konstrukci, která musí být podrobena dekonstrukci.

⁴⁹⁰ DERRIDA (2001), str. 901.

⁴⁹¹ podle DERRIDA, ROUDINESCO (2003), str. 13, 16 a 17.

„Lidé si často myslí, že odpovědnost znamená jednat a značit svým vlastním jménem.“⁴⁹² – promlouvat a jednat veřejně a srozumitelně, přihlásit se ke své odpovědnosti. Ale není opravdová odpovědnost zároveň *skrytá*?⁴⁹³ Pokud promlouvám, vycházím tak ze sebe k druhému v obecné, řeklo by se „interpersonální“, rovině (Derrida mluví o eticko-politické rovině obecného). Zbavuji se sám sebe násilím jazyka, přicházím o svou singularitu. Odpovědnost je tak paradoxní a aporetická: na jedné straně vyžaduje toto veřejné skládání účtů, na druhé straně musí být jakožto odpovědnost unikátní, nenahraditelná, tichá, tajná.⁴⁹⁴

Komu jsem jako učitel odpovědný? Metafyzickým požadavkům (absolutní) nebo morálce (obecné)? Jednotlivému studentovi a jeho rodičům – momentálním požadavkům svých klientů? Širšímu kolektivu třídy, školy, svých kolegů? Nejsem odpovědný jen sám sobě a svému vlastnímu „povolání“ k výchově (singularita)? Ocitáme se v neřešitelném dilematu. Dekonstruovaná odpovědnost pozbývá esence. Ale to neznamená, že mizí zcela.

Problém je spíše v tom, že jsem vždy odpovědný všem. Naplněním odpovědnosti v rovině obecného (morálka) však vždy zároveň zrazuji všechny druhé. Odpovědnost je riskováním absolutní oběti.⁴⁹⁵ Koho a co obětováváme svým pedagogickým přístupem a čím to legitimizujeme? Lze vůbec oběť druhého někdy nějak legitimizovat?

Častým Derridovým příkladem, který např. v českém školském prostředí nabírá konkrétní obrysy v podobě vzdělávání romské menšiny, je *otázka jazyka*, kterým promlouvám ke svým studentům a žákům.⁴⁹⁶ Zjevnou nespravedlností pro pohyb ve výchovném prostředí je vybavenost jazyky na straně učitele jako prostředkovatele vzdělání a výchovy. Jak často se tato nespravedlnost zdvojuje obviněním z „jazykové/řečové nekompetentnosti“ samotného žáka a jeho rodinného zázemí. Ale není právě tato kompetentnost k veřejné promluvě něčím, co má škola naučit? Násilí řeči zřejmě nelze opustit, vždy když se hlásím ke své odpovědnosti, někoho zrazuji (sám sebe, druhé, absolutno), ale lze si jej být alespoň vědom a přistupovat k němu „odpovědně“, snažit se jej vždy minimalizovat. Je třeba se rozhodnout u vědomí toho, že svým rozhodnutím pro určitou odpovědnost obětuji něco/někoho druhého.

⁴⁹² DERRIDA (1995), str. 58. V citované práci *Dar smrti* rozvíjí své úvahy o odpovědnosti na základě čtení existenciálního abrahámovského příběhu obětování Izáka a jeho interpretace u Søreny Kierkegaarda (1993).

⁴⁹³ DERRIDA (1995), str. 59. Derrida dále rozvíjí úvahu nad tím, proč Kierkegaard pojmenoval své dílo *Bázeň a chvění* pseudonymem *Johannes de Silentio*: „This pseudonym keeps silent, it expresses the silence that is kept... This pseudonym, one among many that Kierkegaard employed, reminds us that a meditation linking the question of secrecy to that of responsibility immediately raises the question of the name and of the signature.” Derrida pak vztahuje toto *mlčení* k mlčení Abrahama, který mlčí o oslovení bohem, který se mlčky připravuje na obětování syna, který je nucen k vyhýbavé odpovědi teprve na přímý Izákův dotaz „Kde je beránek k zápalné oběti?“ (Gn 22, 7). Abraham v odpovědi sice nemlčí, ale ani neříká vše: „Bůh sám si vybere beránka k oběti zápalné.“ (Gn 22, 8) Jeho odpověď je zvláštním druhem mlčení, které si podrží své tajemství, je zradou na bližním, ale odpovědností vůči absolutnímu požadavku.

⁴⁹⁴ DERRIDA (1995), str. 61; Derrida cituje přímo Bázeň a chvění. KIERKEGAARD (1993), str. 99. „Abrahám však mluvit nemůže, nemůže vyslovit (tak, aby to bylo jasné) to, co by vysvětlilo vše – že je to zkouška, v níž sama etika je pokušením.“

⁴⁹⁵ DERRIDA (1995), str. 61.

⁴⁹⁶ DERRIDA (1995), str. 69. „Jak víte, v mnoha zemích... spočívá jedno ze zakládajících násilí zákona neboli prosazení státního práva v tom, že se národním či etnickým menšinám, které byly spojeny do jednoho státu, vnucuje určitý jazyk.“; v *Síle zákona* nalezneme podobný odkaz: „Zrazuji svou věrnost a mé závazky k ostatním občanům, k těm, kteří nemluví mým jazykem a ke kterým ani nemluví, ani neodpovídám.“ DERRIDA (2002), str. 28. (oba překlady MFa)

Aporetické dilema souvisí také se souvisejícím problémem spravedlnosti. Ve stati *Síla zákona* Derrida vyjmenovává několik případů aporií souvisejících s konceptem spravedlnosti, které by bylo možné vztáhnout na výchovu jako takovou:

(1) „Nelze tematizovat či zpředmětňovat spravedlnost, říci „toto je spravedlivé“ a tím méně „jsem spravedlivý“, aniž bych spravedlnost [...] bezprostředně zrazoval.“⁴⁹⁷ Otázka po spravedlivém trestání a odměňování ve škole, po spravedlivé odpovědi pedagoga na jednání studenta je možná špatně položená. Očekává totiž spíše jednoznačnou odpověď, která je násilím proti tomu, na co se ptá. Bylo by možná smysluplnější ptát se, kdy jsme nespravedliví?

(2) Mám-li být spravedlivý, vyžaduje se od mého chování určitá předvídatelnost, pravidlo. Zároveň je ale jednání podle pravidla pouhým nespravedlivým *legalismem* a v pravidle spočívat nesmí. Spravedlivé jednání je vždy nově ustanovující, nově vynalézající. Každé jednotlivé rozhodnutí je pro spravedlnost podstatné samo o sobě. Budou schopni přijmout takto pojatou spravedlnost také naši studenti? Odnaučíme se společně s nimi legalismu a budeme nadále vyžadovat situační spravedlnost? Studenti v rozhovorech a reakcích na známkování vyžadují, aby se „všem měřilo stejným metrem“, ale zároveň cítí, že nejsou stejní, že mají různé předpoklady, že podávají nesrovnatelné výkony.

(3) Z prvních dvou aporií vyplývá, že spravedlivé rozhodnutí nemá charakter racionálního výpočtu, ale spíše nerozhodnutelné události, ke které se rozhodneme; má podobu skoku, souvisí spíše s nerozumem, s určitým decentním šílením, disymetrií, násilím, nekalkulovatelností. „Dekonstrukce je šílená právě touto spravedlností. Šílená touto touhou po spravedlnosti.“⁴⁹⁸ Jsme dostatečně šílení ke skoku do nerozhodnutelné spravedlnosti? Musíme chápat, že se nesmíme spravedlnosti vyhýbat, přestože jsme tak velice blízko zlu nespravedlnosti. I v tomto bodě je třeba se rozhodnout a spravedlivě jednat.

(4) Spravedlnost proto nelze očekávat, je stále na příchodu, přichází k nám jako rozměr události, zcela jiného.⁴⁹⁹

Morální pedagogická autorita má tajuplný, enigmatický charakter, je neustále oddalována, uskutečňuje se, čeká se na ni. Tato enigmatičnost je ovšem zdrojem naší pedagogické autority.⁵⁰⁰ Morální autorita není něco, co má učitel pod kontrolou a čím by někde kotvil.

Nezakotvenost étosu pedagoga prožíváme podle Charlese Binghamu především v situaci hodnocení studentů, kdy je pro citlivého pedagoga jasné, jak arbitrární naše hodnocení žáků je.

Bingham jako dekonstruktivní přístup k autoritě učitele navrhuje, (a) abychom nepoužívali termíny jako autorita, spravedlnost, odpovědnost esenciálně (nikoli: učitel je/není spravedlivý), ale akcidentálně: učitel představuje/nepředstavuje spravedlnost. Snad je vystižena základní intence, tj. nechápat učitele jako majitele spravedlnosti, ale jako představitele spravedlnosti: jako učitel nemám a nemohu být spravedlivý nebo odpovědný, ale představuji odpovědnost a spravedlivost v konkrétním aktu spravedlnosti/odpovědnosti.; (b) abychom se společně se

⁴⁹⁷ DERRIDA (2002), str. 15.

⁴⁹⁸ DERRIDA (2002), str. 33.

⁴⁹⁹ DERRIDA (2002), str. 30 – 37.

⁵⁰⁰ BINGHAM (2006), str. 453. Celý oddíl *The Enigma of Authority* rámuje tato slova: "It is too often overlooked in educational theory that authority is enigmatic [...] Authority acts in enigmatic ways."

studenty neustále nezaměřovali na koncepty spravedlnosti, odpovědnosti, autority, ale na podstatu výchovy, totiž *empowerment*.⁵⁰¹

Obecně samozřejmě souhlasím s nutností dekonstruovat autoritu pedagoga. V Binghamově případě to ale znamená spíše upozadit otázku po ní. Bingham totiž snad v polemice s Foucaultem nakonec tvrdí, že sami odzbrojujeme či oslabujeme vlastní výchovu, spojujeme-li otázku svobody a autority a považujeme-li otázku autority v rámci výchovy za stěžejní a autoritu samotnou konečně za něco, čeho je třeba se bát. Nakonec doporučuje zaměřit se spíše na výsledek naší činnosti, který nazývá *empowerment* (snad tedy posilování nebo osvobozování⁵⁰²) u našich studentů, čehož se dá podle něj docílit s autoritou i bez ní. Samotné *empowerment* studentů si pak představuje jako výslednou aktivitu studentů proti (především sociálnímu) útlaku: studenti se naučí prohlédnout utlačovatelské ideologie, naučí se jednat proti těmto ideologiím a útlaku, kterému čelí, studenti se stanou členy různých sociálních hnutí, studenti budou tvůrci svého vlastního světa, studenti převezmou aktivní roli při ustanovování autorit, studenti se naučí nebýt jen pasivními diváky.⁵⁰³

Zdá se mi, že takový návrh jde zcela nebo alespoň částečně proti smyslu Derridovy dekonstrukce tak, jak ji chápu. Zároveň tím ale odhaluje její nejslabší místo, totiž právě přechod od teoretického *dekonstruování* ke konstruktivní reálné akci: dekonstrukce by zřejmě neměla primárně vést k *nalézání* pevných jistot a center⁵⁰⁴. Odkud by ale měla být vedena akce (výchova) na dekonstrukci založená? V případě Binghamova se nabízí např. otázka, do kterých sociálních hnutí se mám přidat a které ideologie budu považovat za utlačovatelské? Naše aktivita přeci z hlediska dekonstrukce bude mít nutně charakter určitého momentálního rozhodnutí, kdy jsme se rozhodli dekonstrukci odložit, ale které vždy bude možné znovu dekonstruovat. Dekonstruktivní výchova nás má proto naučit přijmout definitivní nerozhodnutelnost aporií a aktivně výchovně působit i v nedokončené situaci, či lépe v *procesu* dekonstruování.

výchova jako suplement

V druhé části *Gramatologie*⁵⁰⁵ se Derrida zabývá myšlením Jeana-Jacquesa Rousseaua (1712 – 1778). Sleduje tu především vlastní cíl dekonstruovat *fonocentrismus* (preferování hlasu před písmem) v dlouhé tradici evropského myšlení. Proto kriticky rozebírá hlavně Rousseauovu *Esej o původu jazyků* a související díla. Využívá také Rousseauových pedagogických spisů (*Emil čili*

⁵⁰¹ BINGHAM (2006), str. 458. "I now hold that my students should be tending to their own empowerment rather than to their teacher's enigmatic involvement with authority."

⁵⁰² BERTRAND (1998) tento termín překládá jako *osvobozování* (str. 164; v odkazu na dílo *Empowering Education* Iry Shora). K pedagogikám osvobozování a jejich problematice vazbě na postmodernitu se vrátím v závěrečné kapitole své práce.

⁵⁰³ BINGHAM (2006), str. 460. "Empowerment comes in many forms. Students can become empowered by learning how to see through the oppressive ideologies [...] Students can become empowered by learning to work against the oppressions they face in. [...] Students can become empowered by learning to take part in social movements [...] Students can become empowered by becoming authors of their own world. Students can even become empowered by learning to take an active role in representational enactment of authority [...] Students can become empowered by learning that they are not only passive recipients." (v textu přeložil MFa)

⁵⁰⁴ RUITENBERG (2009), str. 268. "The work of Derrida does not provide us with a full ethical framework or set of moral principles that would allow for moral reasoning."

⁵⁰⁵ DERRIDA (1998), str. 150 – 171.

o výchově), spíše ale proto, aby v odbočkách demonstroval význam vysvětlovaných pojmů a jejich přesahy. Jak si všímá také Charles Bingham⁵⁰⁶, Derridovi tu jde v pedagogickém smyslu především o pojem *suplementu* (v podkapitole *Od slepoty k suplementu*⁵⁰⁷).

Suplement znamená to, čím je nahrazována či reprezentována věc; jde o náhražku věci a zároveň o samotný proces jejího nahrazování. Na jedné straně je sice zřejmé, že náhražka není samotnou věcí a je důsledně evropskou tradicí odmítána jako vzdalující nás od reality (v případě Derridovy kritiky evropského *fonocentrismu* právě písmo), na druhé straně je to ale právě suplement, který má suplovanou věc nahrazovat a který vzniká s určitým záměrem, který pro nás plní. Na tomto místě komentuje Derrida Rousseauovo pojetí výchovy jako odmítání kultury, ale zároveň jako kulturní projekt, ve kterém by měla být příroda *suplována*.⁵⁰⁸ Místo, kde problém výchovy jako suplementu vzniká, je dětství: výchova je vytvořena jako systém suplování přírody.⁵⁰⁹ Nutnosti výchovy si je Rousseau vědom: člověk se rodí slabý a svůj výchovný doplněk bohužel potřebuje. U civilizovaného a kulturního člověka je to nakonec příroda, která má být podle Rousseaua suplementem v jeho výchově. Jak píše Derrida, v tom spočívá podle Rousseaua katastrofa moderního člověka: jeho situace se odhaluje jako odkázanost na suplement, aniž by zároveň tušil o jeho doplňkovém a nikoli původním, tj. přirozeném charakteru. Jsme vůči suplementárnosti naší výchovy slepi⁵¹⁰, a v tom tkví podle Rousseaua nebezpečí suplementu⁵¹¹.

Co když se ale pokusíme rozvinout myšlenku suplementu a uvědomíme si, že my sami jakožto učitelé jsme náhražkou textu/učiva⁵¹², které předáváme studentům? Představujeme učivo, ale sami nejsme učivem. Jsme ti, kteří se je snaží prostředkovat studentům srozumitelným způsobem.⁵¹³ Především nesmíme suplement chápat jako pouhé doplňování původního textu/učiva, ale zároveň v určité dvojznačnosti jako proces *scelování*⁵¹⁴, zpřítomňování, projasňování. Naše interpretace obohacuje původní text, není čistým tlumočením. Suplement je dokonce někdy úplnou náhražkou původního učiva, naše hodina se stává učivem, které je touto hodinou zcela nahrazováno.

Učitelé vlastně ztělesňují Derridou v celé Gramatologii rozebírané téma složitého vztahu mluveného a psaného slova. Nejde o separátní světy, ale o oblasti, které se vzájemně

⁵⁰⁶ BINGHAM (2001), str. 268.

⁵⁰⁷ DERRIDA (1998), str. 153 – 160.

⁵⁰⁸ DERRIDA (1998), str. 154.

⁵⁰⁹ DERRIDA (1998), str. 155. „Dětství je prvním projevem nedostatečnosti, která v přírodě vyžaduje nahrazování [...] Celá organizace a celý čas výchovy jsou řízené tímto nevyhnutelným zlem: *doplnit, co chybí* a nahrazovat přírodu. To je třeba činit co nejméně a co nejpozději.“ (překl. MFa)

⁵¹⁰ DERRIDA (1998), str. 157.

⁵¹¹ DERRIDA (1998), str. 158.

⁵¹² Vzhledem k povaze původního Derridova díla doplňuji jeho užívání slova *text* pojmem *učivo*, které je podle mě srozumitelnějším příkladem textu, který učitelé suplují. Význam tohoto slova se tím ovšem samozřejmě nevyčerpává. Učitelé jistě suplují také rodiče, školství, demokratické hodnoty atd.

⁵¹³ BINGHAM (2001), str. 268.

⁵¹⁴ BINGHAM (2001), str. 269. “The supplement must not be construed solely as something that is *in addition to* a given text. The process of supplementarity entails a double gesture that must be thought in its doubleness. The supplement to a text must be construed both as something that adds to that text *and* as something that makes that text whole, both as something that augments and as something that completes.”

„infikují“⁵¹⁵. Derridova logika suplementu umísťuje mě jakožto učitele do aktivního vztahu mezi text/učivo a studenty. „Jsem kapitolou v knihách, které představuji studentům.“⁵¹⁶

Mohu tedy nakonec jako pedagog být věrný dědictví tím, že ho vzhledem k dekonstruovaným konceptům *odpovědně a spravedlivě* zrazuji? A v jakém smyslu skutečně lze ve školní výchově *opustit* dědictví?

Při kritice dědictví nemáme jiných prostředků než zděděných z tohoto dědictví.⁵¹⁷ Nikdy nemohu toto dědictví prolomit, zničit. „Destruktivní diskursy“ (Freud, Heidegger, Nietzsche) se chtěly zbavit metafyziky, ale „snažit se zatřást metafyzikou bez veškeré metafyziky nedává smysl. Nemůžeme vyjádřit jedinou destruktivní pozici, která by nevkouzla do formy, logiky a implicitních důsledků toho, proti čemu bojuje.“⁵¹⁸ Zatřást metafyzikou nelze z neutrální pozice mimo metafyziku, protože žádná neutrální pozice neexistuje.⁵¹⁹

To ale neznamená, že odpovědnost vůči dědictví nám může být lhostejná. Tázajícímu se pedagogovi přináší především bytostné napětí a úzkost z požadavku, který vytváří, riziko možné neodpovědnosti, nespravedlnosti, zrušení dědictví, lhostejnosti. „Ale kdo by si mohl myslet, že může být spravedlivý, bude-li ušetřen úzkosti?“⁵²⁰ Absence úzkosti z nespravedlnosti není známkou spravedlivého vyučování.

Dekonstruktivní výchova by měla poukazovat na zakotvení v historickém dědictví, odhalovat naši konečnost a vyplývající násilí, které z přejímání tradice vyplývají a zároveň nabádat k tvůrčímu a zaujatému (nelhostejnému) rozvíjení této tradice dál. Naše „odpovědnost před pamětí je odpovědností před samým pojmem odpovědnosti.“⁵²¹

⁵¹⁵ BINGHAM (2001), str. 269. „...writing actually infects the spoken word and, vice versa, the ways in which spoken word continues to infect writing.“

⁵¹⁶ BINGHAM (2001), str. 271.

⁵¹⁷ DERRIDA (1993), str. 182. „Jde o to výslovně a systematickým způsobem vytknout problém postavení takového diskursu, který čerpá prostředky nezbytné pro de-konstrukci jistého dědictví právě z tohoto dědictví.“; BERTENS, NATOLI (2005), str. 45. Autoři *Encyklopedie postmodernismu* spojují tento rys naší situace s Derridovým termínem uzavření (klauzura; *closure*).

⁵¹⁸ BIESTA (1998), str. 480.

⁵¹⁹ DERRIDA (1993), str. 180. „Nemá smysl otrásat metafyzikou, aniž bychom nepoužívali metafyzických pojmů; nemáme k dispozici žádnou řeč – žádnou syntaxi a žádný slovník – jež by byla cizí těmto dějinám; nemůžeme pronést jedinou destruktivní výpověď, která by se již nemusela připodobnit formě, logice a implicitním postulátům právě toho, co chtěla popírat.“

⁵²⁰ DERRIDA (2002), str. 27.

⁵²¹ DERRIDA (2002), tamtéž.

Osobnost Rolanda Barthese (1915 – 1980) představuje ve zde vybrané čtveřici filosofů určité specifikum. Barthes je běžně uváděn jako postmoderní filosof⁵²³, ale odkaz na Barthesův přímý zájem o oblast výchovy není pro mě možné nalézt ani v anglické či francouzské literatuře. Z tohoto důvodu bude nejprve nutné obhájit, že Barthese je možné k výchově být nepřímo vztahovat a poté ukázat konkrétní témata, ve kterých jej budu jako inspiraci pro filosofii postmoderní výchovy číst já.

Snad by se obecně dalo říci, že ve svém díle se Barthes, přestože ani jeho dílo netvoří koherentní celek, zabývá vždy především textem a jeho významem, je sémiologické. „Sémiologie jako věda o signifikaci [...] se zaměřuje na určitý fakt pouze v případě, že něco značí. [...] Nespokojí (vědy, které jsou součástí sémiologie) se s tím, že narazí na nějaký fakt: definují a zkoumají jej jako *něco, co má hodnotu něčeho jiného*...“⁵²⁴ Sémiologie podle Barthese (v roce 1956, kdy publikoval *Mytologie*) ještě není zcela vytvořena, přitom ji pociťuje jako naléhavý úkol, kterého se zjevně snaží postupně zhostit ve svých v následujících dílech. „Vzhledem k rozvoji reklamy, tisku, rozhlasu, ilustrace, nemluvě o přežívání nesčíslných komunikativních rituálů (rituálů sociálního vzezření), je utvoření sémiologické vědy naléhavější než kdy jindy...“⁵²⁵. Jak ale dodává v předmluvě k francouzskému vydání této knihy z roku 1970: „Sémiologická analýza, zahájená – přinejmenším pokud jde o mě – závěrečným textem *Mytologií*, se rozvinula, upřesnila, zkomplikovala, diferencovala; stala se teoretickým prostorem, v němž se v tomto století a v západním světě může odehrávat jisté osvobozování označujícího [...] neexistuje sémiologie, jež by nakonec sama sebe nerozpoznala jako *sémioklasmus*.“⁵²⁶ Pokud je i *sémioklasmus* vyústěním sémiologie (u Barthese a/nebo v samotné sémiologii), pak lze tedy skutečně Barthesovo dílo obecně považovat za sémiologické.

Jako inspirace mých interpretací lze typicky považovat spíše Barthesův pozdější text *S/Z*⁵²⁷ z roku 1970, kde větu po větě rozebírá Balzacovu povídku *Sarrasine* a analyzuje v ní jednotlivé postupy vytváření smyslu. Zároveň v této knize opouští dosud patrný strukturalistický postoj (myslím, že jej lze zahlédnout nejvíce v představě sémiologie jako vědy zbavující znak nejednoznačnosti⁵²⁸), je bodem jeho „postmodernistického obratu“⁵²⁹.

Texty Barthese jsou v porovnání s ostatními probíranými filosofy více literární⁵³⁰, to ale nemusí znamenat, že jsou nutně méně filosofické (i když by bylo složité na tomto místě definovat *filosofičnost* textu). Lépe řečeno Barthes (především v pozdních dílech, nejvíce je to patrné v jeho posledním textu *Světlá komora* z roku 1980 zveřejněném před jeho smrtí, který se věnuje fotografii) nevznáší nárok na objektivní platnost svých myšlenek: snaží se ustavit vědu

⁵²² Některé myšlenky a části textu byly použity v textovém experimentu (*s*)*věty*: FAJFR (2009)

⁵²³ Např. BERTENS, NATOLI (2005), str. 42 – 48.

⁵²⁴ BARTHES (2004), str. 109.

⁵²⁵ BARTHES (2004), str. 168.

⁵²⁶ BARTHES (2004), str. 7.

⁵²⁷ BARTHES (2007b)

⁵²⁸ BARTHES (2004), str. 110. „Nebezpečí tkví naopak v tom, že budeme formy chápat jako nejednoznačné předměty... V tom okamžiku, kdy jsou stanoveny její hranice, přestává sémiologie být metafyzickou léčkou: je vědou jako každá jiná, nutnou, ale ne postačující.“

⁵²⁹ BERTEBS, NATOLI (2005), str. 42.

⁵³⁰ BERTENS, NATOLI (2005), str. 43.

o jedinečném, *mathesis singularis*. Odmítá v typickém postmoderním gestu „distancovat svůj vlastní diskurs od zkoumaného objektu, vůči němuž je diskurs ve vztahu, který se liší od výkladu nebo vysvětlení...“⁵³¹. Nechává se vést pocitem, ale nekončí u něj, nechce zůstat jen v poli subjektivity. Cílem je vystihnout obecné na pozadí osobního.⁵³² U Barthes (a vlastně v konečném důsledku i v tomto textu) je tak cílem „zkoumání hranic použitelnosti soupeřících vysvětlujících modelů“⁵³³.

Ve zde předkládaných úvahách předpokládám, že výchova by mohla být svého druhu diskurs stejně, jako jsou pro Barthes diskursem fotografie (*Světlá komora*), média (*Mytologie*), literatura (*Rozkoš z textu*) nebo láska (*Fragmenty milostného diskursu*). Výchova je také sémiologický prostor, kde se tvoří sdělení.⁵³⁴ Tato premisa mi umožňuje číst Barthesovo dílo a interpretovat z něj myšlenky inspirativní pro filosofii výchovy.

To, že snad nejsem úplně v nepravu, naznačují také Barthesovy poznámky o diskurzech moci v jeho inaugurační přednášce *Lekce* na Collège de France. „Vyučovat a mluvit prostě a bez jakéhokoli institucionálního posvěcení není počínání, které by de jure bylo prosto moci: moc (libido dominandi) je tu, skrývá se v každé naší promluvě, byť mluvíme z místo, které stojí mimo moc. Avšak čím svobodnější je *výuka*, tím nezbytnější je klást otázku, za jakých podmínek a jakými způsoby se *diskurs* může vymanit z vůle ke zmocňování.“⁵³⁵ Barthes zde zařazuje výuku a školu vedle dalších diskursů moci, kterými se chce zabývat: „Dnes se domníváme, že je (moc) i ideologický objekt, že se přesouvá tam, kde ji na první pohled nepozorujeme, do institucí, do škol...“⁵³⁶ Nechce se však zabývat mocí jako abstraktní silou, ale pluralitou moci v jejích konkrétních projevech, konkrétně v jazyce a řeči.⁵³⁷ Jazyk, řeč a především *diskurs* jako jejich sociálně-historický prostor jsou momentem, kde se moje úvahy o současné výchově setkávají s Barthesovými úvahami o textu.

Slovo diskurs podle Barthes etymologicky pochází z představy pobíhání tam a zase zpět, jsou to „kroky“ a „pletky“⁵³⁸. Představuje si ho metaforicky jako pobíhající dítě, od matky a k matce,

⁵³¹ BERTENS, NATOLI (2005), str. 44.

⁵³² BARTHES (2005), str. 16. „Rozhodl jsem se, že východiskem mého zkoumání bude jen pár snímků, těch, o nichž jsem si jist, že *pro mne* existují. Tedy žádný soubor či korpus: jen pár těl. V tomto vcelku konvenčním sporu mezi subjektivitou a vědou jsem dospěl k následující bizarní myšlence: proč by každý předmět nemohl mít novou vědu? Tedy *Mathesis singularis* (a nikoli *universalis*). Rozhodl jsem se, že se sám stanu prostředníkem každé Fotografie: vyjdu z osobních pohnutek a pokusím se vyjádřit základní rys, ono universální, bez něhož by Fotografie nebylo.“

Zároveň si Barthes v průběhu psaní uvědomuje a svůj přístup přehodnocuje: „...když jsem tímto způsobem postupoval od jednoho snímku ke druhému [...] pochopil jsem snad, jak funguje *moje touha*, avšak neobjevil jsem povahu (*eidós*) Fotografie. Musel jsem si přiznat, že moje *potěšení je pouze nedokonalý prostředník* a že subjektivita redukovaná na svůj hédonistický rozvrh nedokáže rozpoznat, co je universální. Musel jsem *více sestoupit do sebe*, abych našel *evidenci* Fotografie, to, co vidí kdokoli, kdo si prohlíží nějaký snímek, a co ji v jeho očích odlišuje od všech ostatních obrazů. Nadešel čas odvolávání, mé palinodie.“ BARTHES (2005), str. 61. (zvýraznil MFa) Ke gestu odmítnutí své vlastní práce jako vymezení se vůči nekontrolovatelné moci za textem viz dále tuto kapitolu.

⁵³³ BERTENS, NATOLI (2005), str. 45.

⁵³⁴ „Kolik sémiologického materiálu najdu na pláži! Vývěsky, slogany, nápisy, ošacení i opálená těla, to všechno pro mne tvoří sdělení.“ BARTHES (2004), str. 168.

⁵³⁵ BARTHES (1994), str. 82 – 83. (zvýraznil MFa)

⁵³⁶ BARTHES (1994), str. 83.

⁵³⁷ BARTHES (1994), str. 83. „Objekt, v němž je od vši lidské věčnosti zabudována moc, je řeč, či abychom byli přesnější – její závazný výraz: jazyk.“

⁵³⁸ BARTHES (2007a), str. 15.

nosící kamínky či vlněná vlákna, „vytvářející tak kolem pokojného centra prostranství hry, v němž kamínek anebo vlněné vlákno mají nakonec menší význam než onen nadšeně přinášený dar, jímž se stávají.“⁵³⁹ Diskurs je tedy prostor, kde se odehrávají určité promluvy nebo činnosti. Jde zároveň o prostor, který určuje *význam* těchto činností a promluv, který je umožňuje. Tyto činnosti mohou být vzhledem k jádru či centru diskursu v napjatém vztahu, vzdalovat se od něj, přecházet jeho hranice. Diskurs může být nestabilní.⁵⁴⁰

Pro moji práci pak budou v rámci diskursivnosti výchovy stěžejní dvě *barthesovská* témata: (a) výchova jako touha, jako milostný diskurs; (b) vztah výchovy a literatury, výchova jako prostor nového způsobu čtení/psaní.

touha ve výchově

Bylo by ale možné namítat, že výchova není žádným zvláštním prostorem/diskursem? Nebylo snad lepší přiřadit ji k vědeckému diskursu jako k prostoru pouhé distribuce vědění? Úkolem takové výchovy by bylo to, co Barthes v jiné souvislosti teorie fotografie nazývá *studium*. V řádu *studia* chce člověk něčemu jednoduše *rozumět*. Může být informován, šokován (šok jako netraumatizující překvapení z neočekávané informace), může klást důraz na určité významy. Může, a v tom je *studium* zřejmě nejzajímavější, v něm být probouzena touha po dalším vědění: co by bylo ještě možné vědět? Úsilí zkoumat neuspokojí touhu dovědět se, přestože ji neustále vzbuzuje.⁵⁴¹

Škola ale funguje jako prostor vzbouzení touhy po vědě(ní), nikoli její uspokojování. Pokud je výchova specifický diskurs, její specifičnost pak spočívá právě v tom, že učitel není ten, který vědění vytváří či produkuje, ale vždy spíše ten, který k němu láká, svádí, vzbuzuje touhu po nepoznaném a slibuje rozkoš, kterou přinese buď užívání, nebo další produkce vědění. Výchova je pak na vědeckém diskursu přímo závislá, je jeho součástí nebo odvětvím jako její propedeutika.

Mohlo by však vzbudit touhu skutečně pouze čisté *studium*? Spíše ne. Výchova založená jen na *studiu* by se nejspíš brzy stala tím, co Barthes nazývá *unární*: jednotná, banální, oblast, o kterou se zajímám, ale nemiluji ji. Učitele by šlo přirovnat k dokumentaristovi (v dokumentu nejde o výslednou estetiku filmu, a pokud ano, pak v druhém řádu; jde o myšlenku, zaujetí, aktivizování diváka, nejde o vztah k divákovi, ale racionální kalkul) nebo k pornoherci (momentální ukojení potřeb bez rozkoše a touhy, mechanické obnažování, zcela nesvůdné). Barthes se domnívá, že dokument z principu nevzbuzuje touhu, stejně jako pornografie: lze je „mít rád“, ale nelze je „milovat“.⁵⁴²

Pokud je výchova diskursem vzbuzujícím touhu po vědění, nepostradatelnou součástí je *punctum*: touhu v silném slova smyslu vzbuzuje nikoli lákání či svádění. To vytváří ze studenta spíše pasivního příjemce, který možná bude napříště chtít další lákavé informací, ale nebude v aktivním stavu toužení. Učitel, který chce vytvořit touhu po svém předmětu, musí propojit

⁵³⁹ BARTHES (1994), str. 98.

⁵⁴⁰ např. milostný diskurs, kterému se budu věnovat v následujících oddílech této kapitoly, Barthes popisuje také takto: „jeho [milujícího] diskurs existuje pouze v poryvech jazyka, jež se objevují podle nepostizitelných, nahodilých okolností.“ BARTHES (2007a), str. 15. Nahodilost jeho příchodu či zjevení však nenabourává jeho *diskursivnost*, totiž prostor určitých významů.

⁵⁴¹ BARTHES (2005), str. 94.

⁵⁴² BARTHES (2005), str. 44.

tento předmět se studentem, vytvořit prostor pro navazování takového propojení, zaútočit. Touhu spoluvytváří teprve *punctum*, které můžeme chápat jako poranění vznikající na okraji, řezem, trhlinou, kterou sice lze vytvořit, ale nikoli produkovat. *Punctum* je detail, který se do nás v unátním prostoru náhle vbodne, nemusí se ohlížet na morálku, může být nevychované, je bezděčné, nezáměrné, nezinscenovatelné, vyvolává drobné otřesení. Toto otřesení je aktivizujícím spojením mezi studentem a vyučovaným předmětem. Vytváří pouto.⁵⁴³ *Punctum* odkazuje k tomu, co *zde není*, a tím se liší svou erotikou od pornografie (totální prezentace milostného aktu; pohled, kterému nic nezůstane skryto): samotný student a jeho každodennost svou probuzenou touhou oživuje naši pedagogickou snahu, spoluvytváří ji. Touží po tom, co je mimo (kontrola, dosah, prezentace). Zraňující škola studenta odkazuje neustále mimo sebe, a tím v něm vytváří dynamiku touhy: ano, to se mě týká i mimo tuto hodinu; ano, tímto bych chtěl být.

Někdy se *punctum* objeví dokonce dodatečně, zcela mimo rámec hodiny nebo kontrolu pedagoga. *Punctum* není mechanické či vynutitelné. Může snad zranit či vzbudit touhu i jeho odkaz, aktuální nepřítomnost. Objeví se jako „vzpomenutí si na něco“.⁵⁴⁴ Barthes např. mluví o zraňujícím fotografickém snímku své matky, který však čtenářům neukáže, protože je přesvědčen, že by se *punctum* u žádného čtenáře nedostavilo. Vzbuzování touhy se děje nezávisle na snaze pedagoga.

Nakonec se tedy může zdát iluzorní oddělovat na jedné straně pedagoga (ten, který má hodinu pod kontrolou a řídí ji k vytyčenému cíli) a na druhé studenta (ten, který je objektem pedagogické snahy učitele). Kdo se tu vlastně učí od koho? Ve zraňování jsou student i pedagog společným odkazem mimo svět školy, citací světa. Dva fragmenty, které se vzájemně svádí a zraňují svou „jinakostí“, a tím se ve skutečnosti „učí a vychovávají“. Jinak řečeno: o výchovu nejde tam, kde nic nebolí, nezraňuje, kde se nepřekračuje hranice důvěrně známého.

Pedagog není ten, který má v rukou nějaký vždy platný cíl zraňující výchovy: cíl zraňující výchovy totiž nelze jednou pro vždy a všem stanovit. Je individuální⁵⁴⁵ a dočasný. Platí, pokud zraňuje: pokud vytváří nejednotný a nebanální prostor, ve kterém *o něco jde*: cíl je nepředvídatelný, založený na našem pocitu nebo nejasné představě.

Skutečně se však pedagog a student v podstatném neliší? Snad má pedagog v rukou určitý typ moci (neboť moc není nikdy jediná, ale je jich spíše mnoho⁵⁴⁶), kterým studenta ovládá. Ale opět: co když je moc vzájemná a i ve vztahu studenta k nám jde o vliv, dynamiku touhy? Učitel je mimo vztah touhy zaštitěn formální autoritou instituce (chladné, bez osobního vztahu ke studentovi

⁵⁴³ BARTHES (2007a), str. 77. „Jestliže trpí, aniž bych já byl příčinou jeho utrpení, je to proto, že už pro něj nic neznamenám: jeho utrpení mne anuluje do té míry, v níž jej toto utrpení konstituuje mimo mne samého.“

⁵⁴⁴ BARTHES (2005), str. 54. „Nic divného tedy, že se *punctum* navzdory své čitelnosti ukáže někdy teprve dodatečně, jakmile je snímek z dosahu mých očí a pouze na něj myslím. Stává se, že jsem lépe s to poznat nějaký snímek, na který si vzpomínám, než ten, který vidím, jako by přímé vidění zavádělo řeč, zaplétalo ji do snahy o popis, jenž se pokaždé mine s tím, co takto působí, *punctum*.“

⁵⁴⁵ BARTHES (2008), str. 55.

⁵⁴⁶ BARTHES (1994), str. 83.

a často ani k učitel; vztah mezi rozkoší a institucí je „chabý“⁵⁴⁷) a pomáhá mu bránit se před recipročním vztahem touhy a moci⁵⁴⁸: učitel se stává *sadistou*. Sadista je v užším smyslu běžně chápán jako ten, který nachází rozkoš v násilí. Podle Gaylea Turnera je možné sadismus chápat i jinak. Sadista je v jeho pojetí ten, který se snaží držet/tvořit vlastní identitu tím, že aktivně vystupuje proti moci druhého nad sebou samým, že tuto moc popírá.⁵⁴⁹ Sadistický učitel využívá všechnu sílu na to, aby nebyl sám proměněn výchovou. Výchovný proces považuje za jednosměrný (nejčastěji v podobě „předávání informací“). Neuznání moci studentů nad učitelem je určitým typem násilí, které se ale liší od zraňování spojeného s touhou. Turner tedy bohužel netematizuje konkrétní přínos sadismu pro sadistického učitele (snad ochrana identity). Rozkoš, kterou by mu mohlo násilí na studentech přinášet, nezmiňuje, přestože jsem přesvědčen, že určitá radost z jednosměrné moci nad druhými se v učitelství vyskytuje prakticky vždy. Určitou ochranou před sadistickým násilím by mohla být naše uvědomění nebo popis moci studentů nad námi samotnými, přiznání reciprocity našeho vztahu, pojmenování toho, v čem spočívá a jak se projevuje.

Zdálo by se tedy, že se celá logika může obrátit: násilí na studentech jako vzbuzování touhy. *Punctum* ovšem nelze jednoduše opakovat, nelze si na něj zvyknout, nelze jej vynutit. Zraňování není vědomým a plánovaným násilím. Vyžadují-li někteří studenti v určitém smyslu omezení vlastní svobody („chceme ve škole vytvořit jen správně vyplněný test, nechceme vyjadřovat svůj názor, být aktivní, zajímat se“), děje se to možná proto, že sami studenti ani učitelé nevěří, že v nich školní instituce prostřednictvím pedagogické akce může vzbudit touhu, nebo že si nejsou vědomí důvodu, proč by v nich touha měla být vzbuzována.

V každém případě je zjevné, že velice často učitelé i studenti obcházejí a popírají komplikovaný vztah touhy jednoduchou ekonomikou moci *něco za něco*. Žáci: „já budu zticha a vy po mně pokud možno nechtějte nic znepokojivého, nového, nic navíc“, učitelé: „budte zticha a já vás odměním tím, že po vás nic nebudu chtít; nebudete-li zticha, začnu se ptát, zkoušet, řešit.“

Tím chci zdůraznit, že jsme to často my sami, kdo svým pedagogickým sadismem spoluvytváří lhostejné studenty. Kdo koho tu nakonec vlastně zraňuje a zda vůbec? Možná bychom Barthesův pojem zranění (*punctum*) měli chápat jako něco náhodně přítomného ve vztahu mezi učitelem a žákem. Zatímco v pojmu násilí (sadismus) zaznívá trvalost institucionální technologie moci, která chce udržet svůj nadřazený status nad tím, koho ovládá a v konečném důsledku je vynuována i ze strany ovládaných (masochismus).

⁵⁴⁷ BARTHES (2008), str. 53. „Jaký vztah může existovat mezi rozkoší z textu a institucí? Chabý. Teorie textu (doporučující slast) nemá institucionální budoucnost: to, co stanoví, co zakládá, co požaduje, je z rodu spisovatelské praxe, nikoli vědy, metody, výzkumu, *pedagogie*. Může tudíž promlouvat k teoretikům či praktikům psaní, ale ne ke specialistům (kritikům, vědcům, *profesorům, studentům*).“ (zvýraznil MFa) Proměně institucionálního vymezení profesor/student ve vztah čtenář/čtenář se bude věnovat další oddíl této kapitoly.

⁵⁴⁸ TURNER (2000), str. 126. „What we have here, in effect, is a theory of how identity is itself constructed in internal relations with others. For a teacher in a classroom this means that who the teacher can claim to be is under constant construction by his or her students. The problem with this for many teachers is that they fear this inevitable reciprocity of identity creation.“

⁵⁴⁹ TURNER (2000), str. 126. „The sadist is a person who attempts to control who they appear to be by denying the reciprocity between one's self and the other, because the other has the power to transform and shape who we are. The teacher as sadist attempts to protect his or her identity by stripping students of all free, intentional activity, thereby gaining control of the freedom of the students.“ Turner ve svém pojetí sadismu nepřímo odkazuje na dílo *Bytí a nicota* Jeana-Paula Sartra, SARTRE (2006).

Máme vědět o své vlastní moci, kterou můžeme zraňovat své studenty. Máme se zabývat každou naší jednotlivou činností, hodinou, akcí. *Před* nimi „nesmíme mít nikdy a v žádném případě obavy z toho, že moc a její kultura je budou anektovat. Je třeba chovat se tak, jako by této nebezpečné eventuality nebylo. [...] [*Po akci* si však] musíme dokázat uvědomit, do jaké míry nás moc případně využila. Jestliže byla naše upřímnost či naše nutnost mocí podrobena a zmanipulována, pak si myslím, že je nevyhnutelně třeba mít odvahu ke *zřeknutí se jí*.“⁵⁵⁰

Gesto, které bychom provedli po každé vyučovací akci, gesto zpětného návratu k dílu⁵⁵¹ nebo gesto zřeknutí se svého díla, které bylo příliš zapleteno s mocí („nechal jsem se unést, mýlil jsem se, to jsem přehnal, řekl jsem to proto, abych vás vyburcoval, manipuloval, teď si to nemyslím“), takové gesto vyžaduje odvahu, je potenciálně opět zraňující, ale v konečném důsledku může být očištné. Prostor reflexe, který by snad vyžadoval specifickou řeč o výchově, by nás chránil před jednosměrným sadismem. V praxi zjišťuji, že pro mě i pro mé studenty je nesmírně těžké hovořit o tom, co se mezi námi ve vyučování odehrává. Nejsme zvyklí reflektovat, co se ve škole děje, zjevně nám chybí společná řeč.

V gestu očišťování od moci figuruje jeden skrytý předpoklad: moc zneužívá nás, nikoli naopak. Jsme to my, kdo se od moci chtějí a zároveň umějí očistit. Snad bychom se mohli jako obranu před sadismem pokoušet vytvořit „diskurs, který by nebyl založen ve jménu Zákona a/nebo Násilí: který by nebyl ani politický, ani náboženský, ani vědecký; který by byl jejich zbytkem a doplňkem. [...] Jak budeme nazývat takový diskurs? Bezpochyby *erotický*, protože souvisí s rozkoší; a nebo dokonce *estetický*...“⁵⁵²

pedagogický erós v řeči

Mluvím tu o touze a rozkoši – jsem blízko sebeobvinění z hédonistické pedagogiky, výchovy podřízené prchavému zážitku (ve smyslu požitku, *užít si* nějakou činnost). Rozlišuji tu však na jedné straně *slast* plynoucí z uspokojení potřeby, z žádosti, a na straně druhé *rozkoš*, která plyne z touhy, nikoli však z jejího naplnění. Snad jde o průvodní jev metafyzické *touhy*, jak o ní mluví Lévinas: touha, která se nedá uspokojit. Vytoužené ji nenaplňuje, ale prohlubuje. Toužíme vždy po jiném, zatímco potřeba (a s ní spojená slast) chce převádět vše na stejné: já chci být tím, co potřebuji; touha naproti tomu věčně uchovává to, po čem toužím. Zatímco potřeba spočívá v přiblížení, touha spočívá ve vzdálení, v césuře.⁵⁵³ Touha vede k rozkoši, potřeba ke slasti.

Po čem jako učitelé skutečně toužíme v rámci pedagogického vztahu a po čem v jeho rámci touží naši žáci? Nikoli: co potřebujeme my (klid, energii, čas, pomůcky, zázemí, podporu ze strany organizace), ani co potřebují oni (dovednosti, znalosti, kázeň, více volnosti) – ale po čem toužíme my a po čem touží naši studenti – respektive po čem toužíme *společně*?

A ještě na jeden rozdíl Barthes upomíná: slast je zapovězená (za/povězená), nelze ji verbálně uchopit, rozkoš z touhy „přijímá literu“, vyjadřuje se.⁵⁵⁴ Pedagogickou touhou resp. touhou

⁵⁵⁰ BARTHES (1994), str. 90. Barthes zde přímo cituje italského režiséra Piera P. Passoliniho (1922 – 1975).

⁵⁵¹ Tak má být zřejmě myšlena ona Barthesova *palinodie* zmíněná v předchozí poznámce k místu BARTHES (2005), str. 61.

⁵⁵² BARTHES (1977), str. 84.

⁵⁵³ LÉVINAS (1997), str. 20.

⁵⁵⁴ BARTHES (2008), str. 21.

přítomnou a artikulovanou v pedagogickém vztahu vstupujeme nikoli do biologického diskursu, ale tento překračujeme do diskursu milostného. Co kdyby tedy výchova byla spolčena nikoli s vědeckým diskursem jako jeho distribuce, ale s láskou a s její promluvou? To, že erotika je bytostně spojena s výchovou, čteme již v Platónově *Symposiu*. Co ale vzbuzuje onu touhu, o které tu v pedagogickém smyslu mluvíme? Kde se skrývá pedagogický *erós*? A odpověď je podle Barthes zakódovaná nikoli v obsahu, ale ve formě Platónova dialogu: jde tu právě o dialog, o *řeči*, mluví se tu o tom, jak někdo druhý mluví. Např. opilý Alkibiadés mluví o řečech svého učitele Sókrata: „mají v sobě nejvíce božského i nejvíce obrazů zdatnosti a jejich cílem [...] je většina toho, ba spíše všechno to, k čemu má hleděti člověk, který chce být krásný a dobrý.“⁵⁵⁵ Barthes v poznámce k úvodu a výstavbě dialogu dodává: „Symposion není tedy jen *konverzací* (diskutujeme o nějaké otázce), ale představuje také *klepy* (mluvíme spolu o druhém).“⁵⁵⁶

Škola je instituce řeči a učitel je ten, jehož nástrojem je mluvení: předřikávání, tázání, odpovídání, konzultování, domlouvání. Učitel je ten, který ve výchovném vztahu mohl jako první a především pociťovat rozkoš z jazyka a jeho užívání: mluvení i naslouchání, psaní i čtení. Nejde tu však o mluvení, které nachází smysl jen samo v sobě, čtení pro čtení, psaní pro psaní. Jak bylo řečeno výše, láska k jazyku je touhou po jazyku, která se ho nechce zmocnit, ale chce jej neustále dobývat. Nechce nad ním zvítězit, ale pokoušet se o něj.

Takovému vztahu k jazyku odpovídá více než učitel-odborník nebo učitel-rétor spíše učitel-amatér⁵⁵⁷: ten, který se zabývá věcmi bez ducha soutěže či mistrovství – jeho zájmem není být považována za nej/většího experta. Je to spíše ten, který bývá ostatními označován za diletanta, protože není dostatečně odborný, protože danou věc *neovládá*. Je totiž ovládán danou věcí. Učiteli amatérovi nejde o to ukázat před studenty své znalosti, ale ukázat svou lásku k těmto znalostem, lásku k vědění. Závěr by mohl tedy znít banálně: učiteli stačí být filosofem. Zbývá však otázka pedagogické metody filosofujícího učitele-amatéra.

Jsem-li diletantem, jak mohu předvést, co ještě neumím? A víme to vůbec? Je v našem osobním konceptu učitele místo pro amatérství? Celá instituce vědních disciplín jako je pedagogika nebo didaktika naznačuje, že učitel by mohl a měl být odborníkem. Zbývá odpovědět na otázku, jestli se nevyklučuje expertiza v rámci učitelství (pedagogika, didaktika) nebo v rámci vyučované disciplíny (např. filosofie). Pokud bychom požadovali po učiteli obojí, hrozí nám, že se stane vždy na úkor druhého spíše diletantem. Učitel amatér tedy spíše než odbornost chová lásku nejen k předmětu, který vyučuje, ale také k samotnému vyučování. Šlo by tu o to, milovat učení, nikoli jako přivádění k určité míře *vědění*, ale učení jakožto navozování představy o vědění a postupném přibližování se k němu, *obcházení* vědění.

Instituce současné školy ovšem stojí v přesném protikladu proti koncepci učitele amatéra, proti touze. Podřizují totiž řeč učitele *ideologii*. „Všechny instituce jazyka stojí na mechanismu znovu-

⁵⁵⁵ PLATÓN, *Symposion*, 222a.

⁵⁵⁶ BARTHES (2007a), str. 221. Především úvod dialogu *Symposion* vytváří velice složitý a komplexní narativní rámec. Symposium mísí vyprávění s dramatem, přímý i nepřímý diskurs, části vyprávěné a části hrané. Platón píše, jak Apollodorus vypráví neznámým posluchačům příběh, který sám slyšel od Aristodéma. I místo, kde dialog vrcholí, totiž Sókratova řeč, je dalším odkazem na řeč druhého, totiž na učení Diotimy, které Sókratés slyšel dávno před tím. SCOTT, WELTON (2008), str. 31 – 32.

⁵⁵⁷ BARTHES (1977), str. 52. Barthes upozorňuje na příbuznost slov amatér a *amator*: „ten, který miluje a miluje stále znovu“.

říkání. Škola, svět sportu, reklamy, konzumní dílo, populární hudba, zprávy přeřikávají pořad dokola tutéž kulturu, tentýž smysl, tatáž slova; stereotyp je politický fakt, vůdčí figura ideologie.⁵⁵⁸

Znovu-říkání sice může mít podle Barthese erotický rozměr, o který by v erotické pedagogice šlo, ale pouze tehdy, jestli je dovedeno do krajnosti jako opakování doslovné a manifestní. Snad se tu pak jedná o náboženský rozměr touhy, motiv vyprázdnění, o ritualizaci, která může přinášet proměnu vztahu k předmětu, druhým k učiteli, ritualizace řečeného může přinášet výchově uklidňující rámec.

Současná škola však působí spíše jako součást masové kultury. Její opakování téhož probíhá skrytě. Mění se povrch, ale smysl je stále tentýž: podříditi řeč ideologii, vybojovat nadvládu. Ideologie na tomto místě je u Barthese zjevně chápána v užším a veskrze negativním smyslu jako strukturovaná manipulace či násilí, snaha o nadvládu nad druhými. Ideologii chápu jako princip ovládnutí zakódovaný přímo v řeči, v její celistvosti a konzistenci. „Neboť to, co může být na výuce utlačovatelského, není vědění a kultura, kterou výuka předává, nýbrž jsou to diskursivní formy, v nichž výuka probíhá.“⁵⁵⁹ Jde o násilný princip arogance. Podle Barthese je příznačně moderní mluvit o moci jako o jedinečném politickém a ideologickém objektu: někdo ji má a někdo ji nemá. Možná bychom ale neměli hovořit o jediné vládnoucí ideologii, když neexistuje *ideologie ovládaná*.⁵⁶⁰ Dokonce: „není příliš užitečné říkat *dominantní ideologie*, protože výraz je pleonasmus: ideologie není nic než dominující idea. Ale mohu jít ještě subjektivně dál a říct: arogantní ideologie.“⁵⁶¹ Barthes pak snad chápe případnou *ideologii ovládaných* jako protimluv, protože je to z jeho přístupu především ideologie, která ovládané ovládá. Ovládnutí se podřizují ideologii jako nástroji ovládnutí. „Na straně ovládaných není nic, žádná ideologie, pokud nebudeme za ideologii ovládaných považovat tu, již převzali – nejvyšší stupeň odcizení – od těch, kteří nad nimi vládnou.“⁵⁶² Např. jedním ze způsobů ovládnutí by mohla být *diskursivní produkce viny*: „...diskursem moci nazývám každý diskurs, který plodí vinu a díky tomu probouzí pocit viny v tom, kdo ji přijímá.“⁵⁶³

Barthes si na tomto místě všímá, že je to právě naše řeč, která usiluje o nadvládu, a to nikoli určitá řeč, ale řeč obecně. Řeč tak patří k podstatě ideologického násilí. Barthes ji v tomto ohledu dokonce nazývá fašistickou řečí⁵⁶⁴, která se projevuje především (a) svou *zastřenou* ideologickou povahou tvrzení (jen zdánlivě existují otázky, podmiňovací způsoby a přání; vždy jde o proklamaci) a (b) služebnou stádností skrytého opakování, která řeč přivádí ke stereotypu. V pedagogickém diskursu je analogie v působení jazyka a učitele zjevná: ve vztahu k (a) je to především formální autorita učitele, který se sice ptá nebo vyjadřuje přání nebo k otázkám a artikulovaným touhám dává prostor svým studentům, ale prakticky se nakonec jedná

⁵⁵⁸ BARTHES (2008), str. 37.

⁵⁵⁹ BARTHES (1994), str. 97.

⁵⁶⁰ BARTHES (2008), str. 30.

⁵⁶¹ BARTHES (1977), str. 47.

⁵⁶² BARTHES (2008), str. 30.

⁵⁶³ BARTHES (1994), str. 83.

⁵⁶⁴ BARTHES (1994), str. 84. „Jazyk, jako performance každé řeči, není ani zpátečnický, ani pokrokový, nýbrž je prostě fašistický. Neboť fašismus nezáleží v tom, že se zabraňuje něco říci, ale v tom, nýbrž se nutí něco říkat.“ Otázkou je, jestli je právě slovo *fašistický* zvoleno vhodně. Opakováním takového slova vyprazdňuje jeho skutečný historický obsah a může vést k jeho bagatelizaci. Snad k jeho užití Barthese vedla snaha o zdůraznění naléhavosti spojení jazyka a moci.

o autoritativní sdělení z pozice předem připraveného projektu zaštiťujícího se plánem, řádem, zákonem (na tom, co si budeme přát nebo co nevíme, školnímu systému nakonec příliš nezáleží) a (b) vyprázdnění neustálým opakováním můžeme shledat např. v pro pedagogy typickém syndromu vyhoření, který je během pedagogické praxe neustále na příchodu.

Rozkoš, kterou přináší touha, nespočívá v celistvosti předvídatelného, ale právě v nečekané, ve výstřednosti, ve vybočení, v úchylce. „K úchylce dojde, kdykoli nerespektuji celek.“⁵⁶⁵ Taková rozkoš není jednoduchá, nenabízí se k uchopení. Zatímco kulturní hédonismus v současné škole udržuje řeč jakožto stále stejnou (stejně svůdnou a slastnou a v důsledku nudnou a nezajímavou), rozkoš z touhy ji ničí. Řeči se tedy objevují jako hranice mezi násilnou výchovnou indoktrinací, která se za každou cenu snaží udržet svůj smysl, a mezi zraněním způsobujícím touhu, které všechno předešlé ničí a otevírá studenta pro zcela jiné možnosti.

Snad by bylo do určité míry přínosné v rámci školní výuky napadat kulturu překvapivými výstřednostmi. Přičemž překvapivou výstřednost nechápu vždy nutně jako něco objeveného či nového, ale svého druhu *drobné vychýlení stávajícího*.

Pokusil jsem se např. přímo ve škole napadnout smysl samotného vzdělávání. Šlo o jednu z mých nejsilnějších pedagogických zkušeností, která postupně vyvstala z otevřené hodiny společenských věd na téma „Vzdělání je na nic!“. Tuto větu jsem nadepsal na tabuli, a celá hodina pak probíhala jako diskuse nad smyslem věty, hodiny, předmětu i celé školy a školství. Bylo zajímavé sledovat, jak se studenti pomalu odvažují přemýšlet jinak o své každodenní rituální činnosti: pobytu ve škole. Závěr, který jsem předem nedokázal odhadnout, rozhodně nevyzníval jako přesvědčení studentů o zbytečnosti školy. Bylo ale zřejmé, že studenti prožili určité zranění (*punctum*) či otřes.

Již na tomto příkladu je snad zřejmé, že je poměrně obtížné (ale snad nikoli nemožné) předložit jakýkoli vždy platný metodologický návod k vytvoření školního prostoru jako prostoru touhy. Opravdová výchova přichází jako překvapení, pro učitele i studenta. Klíčovým prvkem se tu zatím jeví být řeči pedagoga-amatéra: konečně to, co bych společně s Barthesem nazval *milostný diskurs*.⁵⁶⁶

Tak jako Barthes staví svou „výpověď“ či „portrét“ (odmítá termín „analýza“⁵⁶⁷) milostného diskursu na figurách, mohla by být figura jakožto gesto základním prvkem výchovy vedené oblastí milostného diskursu. Figura se vyskytuje jako fragment např. v podobě věty, který se objevuje podle nahodilých (řekněme ne-logických) okolností: podvoluje se imaginaci, představivosti lhostejné ke zdravému rozumu, podvoluje se milostnému citu. „Figura, to je milující v akci.“⁵⁶⁸ Figura je skromná promluva nabízená posluchači, čtenáři, studentovi, aby se jí zmocnil, zasadil ji do svého vlastního příběhu.⁵⁶⁹ Figura vzbuzuje touhu po pochopení: „Chci

⁵⁶⁵ BARTHES (2008), str. 19.

⁵⁶⁶ BARTHES (2007a)

⁵⁶⁷ BARTHES (2007a), str. 15.

⁵⁶⁸ BARTHES (2007a), str. 16.

⁵⁶⁹ BARTHES (2007a), str. 16 – 17. „Tento kód může vyplnit každý z nás na základě vlastního příběhu; figura, ať chatrná či bohatá, je prostě zde a je jí vyhrazeno místo (příhrádka). Jako by tu byla milostná Topika, v níž by figura měla místo [...] Jde o skromný doplněk nabídnutý čtenáři, aby se ho zmocnil, připojil se k němu, oddělil se od něj a *předal jej druhým*.“ (zvýraznil MFa)

pochopit, co se mi přihodilo!“ V rámci milostného diskursu je možná určitá reflexe situace, ale nikoli stabilní, ukotvená, a tedy celistvá reflexivita. Nelze si činit nárok myslet správně, v milostném diskursu se nacházíme mimo logiku.⁵⁷⁰

Ve figuře nikdy nepůjde o úplný výčet, jde jen o zlomek, fragment: možná se právě v tomto momentu setká jejich postmoderní realita s realitou školy – odvykneme si společně se studenty iluzi kompletních a vždy platných seznamů a výčtů a smíříme se s jejich dočasností, předpokládanou arbitrárností, nahodilostí, neúplností. Pokud jsou figury výchovy v rámci milostného diskursu „distribuční, nikoli však integrační“⁵⁷¹, znamená to, že učitel nevytváří *korpus* svého učení, ale horizontální epizody či *exkurzy*. To by znamenalo znovu promyslet či alespoň napadnout výstavbu kurikula: je tradovaná hierarchie vět v rámci našeho oboru jeho nutnou součástí? Žádná z figur milostného diskursu není ani první, ani poslední.⁵⁷² Barthes proto ve svých pozdních dílech⁵⁷³ volí nesignifikantní metodu abecedního řazení fragmentů (přičemž někdy u konkrétních zlomků píše, že jde o část napsanou v pořadí poslední apod.). I moji studenti se často dopouští onoho myšlenkového posunu, kdy předpokládají, že organizace učiva, jak je předkládáno během hodin, odpovídá organizaci reality, o které učivo vypovídá. Co kdyby bylo i školní učivo řazeno symbolicky řečeno „abecedně“: prostě tak, aby byl dán prostor poznání, že jeho struktura je arbitrární, podřízená spíše didaktickým principům než realitě?

Záměny učiva a reality se můžeme dopouštět také my, pedagogové. Ke znemožnění milostného diskursu dochází vždy tam, kde pedagog ztrácí kontakt s reálným životem mimo školní prostor, když pro něj nejsou studenti osoby žijící (také) mimo vyučování, ale pouhé kulisy jeho školního projektu.

výchova čtením

Spříznění řeči s násilím, které jsem analyzoval výše, se v rámci školní výuky může ukazovat jako spojení s vědeckým jazykem, s jazykem, který nevzbuzuje touhu. V Barthesových textech nacházím kromě oblasti milostného diskursu ještě druhou oblast, do které by bylo možné přesunout výchovu k touze, totiž oblast literatury. Je-li učivo vždy textem svého druhu, výchova by mohla být určitým typem literatury, kterou Barthes chápe jako specifický způsob čtení/psaní. Tento literární přístup je charakterizován Barthesovým osobním *odporem* k jakémukoli násilnému (ideologickému) systému.⁵⁷⁴ Výuka vzdorujícího čtení/psaní by se však musela proměnit: nemělo by nejspíš jít o předávání znalostí ohledně souboru a řady kanonických děl,

⁵⁷⁰ BARTHES (2007a), str. 79. „To, co chci poznat (láska), je pravou podstatou toho, co mi umožňuje hovořit (milostný diskurs). Reflexe je dozajista možná, ovšem jelikož je tato reflexe okamžitě zachycena v neustálém opakování obrazů, nikdy se nepromění v reflexivitu: vyloučen z logiky (jež předpokládá vzájemně exteriorní jazyky) nemohu si činit nárok myslet správně.“ BARTHES (2007a), str. 18 – 19.

„Žádná logika figury nespojuje, žádná logika neurčuje jejich příbuznost: figury stojí mimo syntagmatiku, mimo vyprávění.“

⁵⁷¹ BARTHES (2007a), str. 19.

⁵⁷² BARTHES (2007a), str. 19. „Pravý smysl diskursu [...] spočívá v tom, že jeho figury nelze *zařadit*, uspořádat, hierarchizovat, promítnout vzhledem k nějakému cíli (umístění): žádná z nich není ani první, ani poslední.“

⁵⁷³ Nejen ve *Fragmentech milostného diskursu* z roku 1977, ale také např. v autobiografické knize *Roland Barthes o Rolandu Barthesovi* z roku 1975.

⁵⁷⁴ BARTHES (2005), str. 16.

nebo předepsaných způsobech chování. Literaturou Barthes myslí „komplexní graf stop jisté praxe: praxe psaní.“⁵⁷⁵ Tato praxe se objevuje v trojí podobě:

(1) Literatura ve smyslu *mathesis* (věda) předává vědomosti, ale zároveň s nimi vchází do interakce. Uvádí je do pohybu, nefixuje je, nefetišizuje znalosti a zdánlivě neutrální informace, ale „předvádí řeč“. Literatura se děje, je rozmanitá. Slova v literatuře nejsou pouhé nástroje, ale „projekce, výbuchy, vibrace, ústroje, chutě; díky psaní se z vědění stává svátek.“⁵⁷⁶ Výchova pojatá v tomto smyslu jako literatura by byla *oslavou* vědění.

(2) Literatura ve smyslu *mimésis* (nápodoba) nám sugeruje, že reprezentuje skutečnost, že se skrze ni o skutečnosti něco dozvíme. Ale mimetická řeč je především naším utopickým přáním. Realita je v plném rozsahu zřejmě nereprezentovatelná. Řeč a realita se neshodují, a proto je nutné udržet alespoň pluralitu řečí o textu: „...tolik řečí, kolik přání – avšak toto je utopický návrh proto, že žádná společnost není dosud ochotna připustit existenci plurality přání. Nechtě tedy žádný jazyk, ať už je jakýkoli, neutlačuje jiný, nechtě budoucí subjekt bez výčitek a bez potlačování poznává rozkoš z toho, že má ke své dispozici dvě instance řeči a může mluvit jednou či druhou ne v souladu se Zákonem, nýbrž vyhovovat svým perverzím.“⁵⁷⁷ Dochází tak k paradoxu: perverze (zde chápána jako osobní svobodný způsob dosahování rozkoše) bude moci promlouvat ve svobodném prostoru, bude však limitována pravidlem „neutlačovat jiný subjekt“. Vyjdeme-li např. z výše naznačeného rozdílu mezi sadismem a zraněním, v rámci mimetického diskursu literatury bude zakázán sadismus (snaha dosáhnout slasti), který pluralitu potírá, ale otevřen prostor pro zranění, který pluralitu vytváří.

(3) Literatura ve smyslu *sémiosis* (značení) je návratem ke hře s materiálem textu. Nejde o informace, které prostředkuje, ani věci, které reprezentuje (včetně našich přání), ale o hru fikce v rámci napsaného, rozrůstání textu, „pohyb závoje“. V takovém pohybu je potřeba se zřeknout pozitivního nároku, který běžně na učivo klademe: musíme v sobě popřít ten typ vědeckého čtení, který nám vnucuje pozitivní, stálý, ahistorický a netělesný tvar učiva. Sémiotická výuka by pak nikdy nemohla být meta-řečí: objektivní promluvou o učivu.

Při přesunu výchovy do oblasti literatury si náš přístup k textu ponechá rozměr *mathesis* i dimenzi utopického přání totálního vztahu k realitě (*mimésis*). Neměli bychom však zapomenout na její sémiotický charakter. Student, který je vystaven tradičnímu způsobu čtení/psaní, je pasivní, vážný. Produkuje předvídatelné slohové práce a promluvy, interpretuje text tak, jak si myslí, že to očekává pedagog. Pedagog neočekávanou interpretaci považuje za nesprávnou. Student ani učitel se na vytváření díla/výuky nepodílí nijak specificky. Oba hrají hru, jejíž scénář je předem napsán. Moje zkušenost (především ve vyšších ročnících střední školy a na vysokých školách) je taková, že studenti příliš mnoho píší. Píší, aniž by kdy pociťovali rozkoš ze čtení.

Možná tento stav nastává proto, že jak studentům, tak učitelům je umožněna jen malá svoboda schvalovat nebo zamítat texty: žák je této možnosti zbaven téměř úplně (ostatně: bylo by možné

⁵⁷⁵ BARTHES (1994), str. 85 – 86. „Literaturou nerozumím soubor anebo řadu děl ani výsek chování či výuky, nýbrž komplexní graf stop jisté praxe: praxe psaní [...] To, k čemu mířím, je tedy zodpovědnost formy; avšak tuto zodpovědnost nelze měřit ideologickými pojmy – proto se také vždy vymyká uchopení vědami či ideologií.“

⁵⁷⁶ BARTHES (1994), str. 87.

⁵⁷⁷ BARTHES (1994), str. 89.

založit výuku na textech, které přinesou studenti jako zajímavé pro ně? Byli by toho schopní? Jaké kompetence by pak měl mít učitel v takových hodinách?). Pedagog se naproti tomu drží nejen učebních osnov a schvalovacích doložek ministerstva školství, ale především určitého implicitního kánonu textů, ke kterým je ochoten sáhnout. Ani jeden z nich tak nemá plný přístup k rozkoši čtení/psaní. Student jen přijímá to, co ví text/pedagog, a pedagog přináší do výuky pouze předvídatelné, neboť již s jinými studenty mnohokrát přečtené texty. Text, který nevzbuzuje touhu, pouze žvatlá. „Někdo mi předloží text. Ten text mě nudí. *Žvatlá.* [...] *Žvatlotext* je zákonitě frigidní, tak jako je frigidní každá žádost, dokud z ní nevykrytalizuje touha, nevznikne neuróza. [...] váš text mi musí přinést důkaz, že *po mně touží.*“⁵⁷⁸ Při zakoušení textu/výchovy jde o tělesný zážitek, vepsání výchovy do těla: „psaní je všude tam, kde slova nějak chutnají“⁵⁷⁹

Učitel, který komentuje text *pro* studenty, je odsouvá do pozice pasivních diváků, kteří nemohou než sledovat rozkoš druhého.⁵⁸⁰ To je také jedno z nejčastějších rizik práce s textem (a učivem obecně): učitel tak dlouho mluví o tom, co je v textu, že se na čtení nedostane.⁵⁸¹ Možná se mě text tolik osobně dotknul, že potřebuji veřejnou zpověď; možná se jedná o určitý typ mého pedagogického exhibicionismu (na straně studentů tolik oblíbené voyeurství); nebo se bojím čtení textu, které by v rukou studentů mohlo odhalit něco jiného, než jsem si o něm dosud myslel; možná předpokládám, že studenti textu nemohou rozumět bez jeho komentáře.

Ale výchova čtením není výchovou k finálnímu a definitivnímu porozumění, ale k odhalování problematičnosti samotného procesu čtení: porozumění textu je spíše odsouvaným cílem.

Úkolem nového s literaturou spřízněného způsobu čtení by bylo umožnit co největší podíl na společné výchově s vychovatelem a nabourání předvídatelných interpretací. Text čtený sémioticky uniká „stádní promluvě“, zbavuje nás moci: nad textem samotným a nad studenty, kteří se na něm spolu-podílí.

Čtení je zároveň psaním. Jedině tak je možné nalézt v textu rozkoš: být jeho spoluautorem – postavit se za něj a de facto *do něj*. Taková výuka by pak nebyla ze strany pedagoga předčítáním a ze strany studenta vyslyšením, ale setkáním čtenářů, konfrontací různých interpretací. Čtenáři pak budou muset společně snést sókratovskou ironii, která je oba může vystavit posměchu třetího, a také nátlak legality, protože si budou *protiřečit*, budou nejednotní. U čtenáře (učitele i žáka), který čte s rozkoší, škola odhalí jeho *cizost*.⁵⁸² Nebude schopen odpovědět na otázku po objektivní interpretaci oficiálních čtenářských deníků, po normované maturitní otázce: „Co tím chtěl autor říci?“

Musíme zde ovšem odlišit Text (Barthes by skutečně chtěl užívat velká písmena na začátku takto specificky myšleného slova⁵⁸³; text jako výsledek čtení; čtené) od Díla (materiální text; napsané). Čtenáři aktivně participují na vytváření textu, zatímco dílo je objektem spotřeby: „Text (byť jen svou častou „nečitelností“) slévá dílo (pokud to ono umožňuje) z jeho spotřeby a sbírá je jako hru, činnost, produkci, praktiku.“⁵⁸⁴ Ve výuce se nevytváří dílo, ale probíhá tu akt čtení (pře/pisování) textu. Text na rozdíl od díla není statický, ale děje se v hravé činnosti jeho

⁵⁷⁸ BARTHES (2008), str. 8 – 9.

⁵⁷⁹ BARTHES (1994), str. 87.

⁵⁸⁰ BARTHES (2008), str. 18 – 19.

⁵⁸¹ BOWERY, BEATY (2009), str. 20.

⁵⁸² BARTHES (2008), str. 7.

⁵⁸³ BERTENS, NETOLI (2005), str. 45.

⁵⁸⁴ BERTENS, NETOLI (2005), str. 46.

spoluvorby, je plurální: „Číst znamená nacházet významy, a nacházet významy znamená pojmenovávat je; tyto pojmenované významy jsou však unášeny k jiným jménům; jména se navzájem vyžadují, vzájemně se vyvolávají a shromažďují, a jejich uskupování si žádá pojmenování: jmenuji, pojmenovávám, přejmenovávám – takto se děje text.“⁵⁸⁵

Nejde o to, disponovat dokonalou strukturou všech vyprávění nebo být připraven vždy na hodinu podle efektivní, výhodné, správné metody. Tím by byly všechny promluvy zrovnoprávněny pod dohled moci vědy. Jde o to „navrátit každý text ne snad jeho individualitě, ale jeho hře, nechat ho vyplynout, ještě předtím než o něm budeme mluvit.“⁵⁸⁶ Je možné nechat text (snažím se jej myslet jako kterékoli učivo) promlouvat ještě před výkladem, před jeho interpretací?

Jak tedy společně se studenty spoluvytvářet text učiva? Pochopme učivo nikoli jako singulární a lineární objekt, ale jako plurální síť. Sami sebe můžeme chápat jako plurální text, který vchází s učivem do vzájemného procesu. „Toto *já*, jež přistupuje k textu, je již samo pluralitou jiných textů, nekonečných, anebo přesněji ztracených kódů...“⁵⁸⁷ Učivo není jen jedno, ale existuje v nespočetných alternativních verzích, ze kterých bude v konkrétní výuce napsána možná jedna. Jde o to pojmout nedůvěru vůči starým klasifikacím, zpochybnit žánr, z kterého text původně vzešel.⁵⁸⁸ Být k textu neohleduplný, skákat mu do řeči, vymanit se z práce prostého komentáře.⁵⁸⁹ Společně se studenty vytvářet subverzivní učivo tím, že nebudeme klást textu otázky a hledat odpovědi, ale spíše formulovat záhadu a snažit se navozovat její plurální rozluštění.

Z tohoto důvodu „je třeba rezignovat na strukturování textu prostřednictvím velkých bloků, jak to činila klasická rétorika a školské vysvětlování.“⁵⁹⁰ V případě, že naším výchovným cílem je vzbuzování touhy, tvůrčí výchovné činnosti stojí v cestě např. podrobné měsíční plány a osnovy, velké tematické bloky, ve kterých se jeden text, jedno téma, prvek, fenomén zcela ztrácí.

Největší potíž shledávám v časovém rozvržení předpokládaného nového čtení v rámci výchovy. Barthes tvrdí, že s textem se musí pracovat velice pomalu, do nejjemnějších detailů, nechat jej zvolna popraskat, dekomponovat, rozlámat.⁵⁹¹ Zběsilé tempo školního roku a samotných vyučovacích hodin (např. pevně dané pětačtyřicetiminutové omezení vyučovací jednotky navíc zdůrazněné agresivním a myšlenky přetrhávajícím zvoněním), rychlost, s kterou studenti i učitelé vnímají vzájemné setkání, znemožňuje opravdové pomalé čtení.

V pedagogice nového čtení by se měla naskytnout nějaká reálná možnost toto omezení obejít, překonat násilí „rozvrhu hodin“. Ty nejnáchylnější školské okamžiky bývají nakonec právě ty, kdy si ani věčně spěchající studenti s učitelem nevšimnou, že hodina institucionálně skončila. Kdy jsme naposled zažili lekce, ve kterých čas plyne příjemně a zároveň pomalu? Číst pomalu podle Barthes znamená číst do nejmenších detailů, znovu a znovu. Obávám se, že studenti by to nejspíš nazvali „ztrácením času“. „Opětovná četba, úkon stojící v protikladu ke komerčním a ideologickým zvyklostem naší společnosti, jež doporučuje příběh *zahodit*, jakmile byl jednou zkonsumován (*zhltnut*), aby bylo možné přejít k jinému příběhu, koupit si jinou knihu. [...] ti, kdo

⁵⁸⁵ BARTHES (2007b), str. 21.

⁵⁸⁶ BARTHES (2007b), str. 10.

⁵⁸⁷ BARTHES (2007b), str. 20.

⁵⁸⁸ BERTENS, NETOLI (2005), str. 46

⁵⁸⁹ BARTHES (2007b), str. 29.

⁵⁹⁰ BARTHES (2007b), str. 23.

⁵⁹¹ BARTHES (2007b), str. 24.

se neodávají opětovně četbě, jsou nuceni číst všude stejný příběh.⁵⁹² Můžeme naše studenty prostě naučit, že rychlost konzumace nezahání nudu.⁵⁹³ Dost možná rychlost konzumace nudu přináší rychlým vyčerpáním příběhu jeho povrchovým čtením a otevřením prázdného prostoru bez příběhů, bez fantazie.

Nejasné zůstává, je-li možné provádět nové čtení veřejně? Zdá se, že to podstatné při četbě textů probíhá pod povrchem, v konfrontaci implicitních textů čtenáře s textem učiva. Na povrchu se mohou dít proces řeči, ale vnitřní řeč intertextuality v nás je pro sémiotický pohyb nenahraditelná. Dílo je v podstatě veřejné, četba textu je však soukromá.

Jeden z možných postupů přechodu mezi akceptací klasického čitelného díla a spoluvytvářením textu nazývá Barthes vědou o jedinečném (*mathesis singularis*⁵⁹⁴), kterou jsem charakterizoval v úvodu této kapitoly. Představme si otevřený prostor výchovy, kde je možné zabývat se jedním předmětem, a přistupovat k němu bez předem formulovaného explicitního diskursu vědních disciplín. „Předmět“ ve smyslu disciplíny se marginalizuje: akcentuje se předmět ve smyslu problému, tématu, vedle *studia* se objevuje také *punctum*.

„Jeden text nepředstavuje (induktivní) přístup k modelu, ale vstup do sítě, která má tisíc vstupních bodů. Vejít tímto vchodem znamená mířit v posledku nikoliv na právní strukturu norem a východisek, narativního či poetického zákona, ale na perspektivu (fragmentů, hlasů z jiných textů, jiných kódů), jejíž úběžný bod je nicméně neustále zatlačován zpět, takže je perspektiva tajemným způsobem otevřená: každý (konkrétní) text je samotnou teorií (a nikoli pouhým příkladem) tohoto tvrzení.“⁵⁹⁵ Pokud bychom ještě chtěli výuku přiřazovat k vědeckému diskursu, mohla by to být věda bez disciplíny, věda zbavená moci nad předmětem, předmět konstituující vlastní teorii. „*Sapientia* – Moc žádná, trocha vědění, trocha moudrosti a co možná nejvíce chuti.“⁵⁹⁶

⁵⁹² BARTHES (2007b), str. 30 – 31.

⁵⁹³ BARTHES (2008), str. 14.

⁵⁹⁴ Barthes připojuje zřejmý odkaz na protichůdnou novověkou myšlenku *mathesis universalis*, snahu např. G. W. Leibnize (1646 – 1716) vytvořit „jakousi universální matematiku, která by na rozdíl od standardní matematiky neomezovala svoje úvahy na kvantitu a na rovnost, ale rozšířila by je na všechno, co lze dobře definovat.“ SOUSEDÍK (2001), str. 136.

⁵⁹⁵ BERTENS, NETOLI (2005), str. 45, zjevně parafrázuje BARTHES (2007b), str. 23 – 25.

⁵⁹⁶ BARTHES (1994), str. 99.

V. ZNOVU/NALÉZÁNÍ (POSTMODERNÍ VÝCHOVA)

postmoderní výchova

Před uvažováním o postmoderní výchově si musíme nejprve vyjasnit dvojznačnost tohoto termínu. Na jedné straně může jít o popis proměňující se výchovy v době nastupující postmodernity (historizující přístup, *deskripce*), na druhé straně o formulaci výchovy inspirované postmoderním myšlením (filosofický přístup, do určité míry *preskriptivní*).⁵⁹⁷ Jak jsem avizoval v úvodu této práce, nejde mi pouze o první alternativu – popis proměn, ale zároveň o druhé hledisko – inspiraci: chci předložit i možnost praktického využití filosofie výchovy dnes.

David E. Cooper ve svém článku *Postmodernism* v antologii textů k filosofii výchovy oxfordského nakladatelství Blackwell popisuje čtyři možné přístupy k výchově v rámci postmodernistického myšlení. Tyto přístupy se v zásadě liší mírou skepse, kterou zaujmají vůči stávající škole a jejímu provozu.

(a) Zcela skeptický přístup vidí ve školním vzdělávání zásadně selhávající projekt, který nemůže a nesmí být dále následován. Podle myslitelů tohoto směru (Cooper jmenuje P. Sloterdijka a jeho *Kritiku cynického rozumu* a H. Giesekeho *Konec výchovy*) je nutné obrátit se k mimoškolním strukturám a školu ve stávající podobě překonat a postupně zrušit (I. Illich: *Odškolnění společnosti*).

(b) Poněkud optimističtější, ale přesto radikální přístup představuje H. Giroux se svým konceptem hraniční pedagogiky. Školu je podle něj možné reformovat, proměnit jejího ducha, znovu promyslet, předměty budou reflektovat změny v myšlení, studenti budou nabádáni ke kritickému myšlení, bude probíhat decentralizace škol, budou vznikat vzdělávací komunity. Vzdělání povede především ke kritickému odporu vůči normám.

(c) Kritický přístup charakterizuje jako snahu neodmítat možnost objektivní shody na pravdě, vědě či morálce, ale zároveň udržet „v postmodernistickém stylu“ odstup od hloubky a fundamentalismu (výchova nebude již chápána jako iniciace do pravd nezávislých na světě, kterého se týkají ani jako tvorba racionálně autonomního jedince). Cooper tento přístup nespojuje s žádným konkrétním filosofem výchovy, odkazuje na sborník *Thinking Again: Education after Postmodernism* z roku 1998.

(d) Optimistická a konzervativní vize postmoderní výchovy (u Coopera spojovaná s R. Rortym) nevede prakticky ke změnám. Revize institucí je podle tohoto přístupu běžnou součástí jejich provozu. Postmoderní výchova tak nemá v budoucnu nabourávat chod institucí, měla by se omezit na soukromý život. Jako kritika moderní školy může také probíhat paralelně vedle školního prostoru nebo přímo ve škole ve specializovaných seminářích.⁵⁹⁸

⁵⁹⁷ COOPER (2003), str. 206. "The expression *postmodern education* is ambiguous. On the one hand, it is a broadly sociological one referring to trends in education that have evolved in the so-called *postmodern condition* of contemporary culture. On the other hand, it refers to conceptions, attitudes, and proposals inspired by the alleged insights of philosophers who, with or without their blessing, are labeled *postmodernists*."

⁵⁹⁸ COOPER (2003), str. 211 – 213.

Škola jako konzervativní instituce z mého pohledu spíše čelí, než že by se spolupodílela na skutečně zásadních proměnách okolní společnosti. Z tohoto hlediska je potřebné přehodnotit její fungování. Protože je toto napětí ve společnosti i v pedagogické vědě zatím neuvědomované⁵⁹⁹, domnívám se, že případnému zrušení školy ve stávající podobě, které prosazují Cooperem zmiňovaní skeptici, musí předcházet proces zvyšování nebo *probouzení uvědomění* neudržitelnosti současného stavu.⁶⁰⁰ Proměny, které toto uvědomění budou přinášet, mohou být z tohoto hlediska co do rozsahu menší a v čase postupnější. Zároveň se ale domnívám, že by nemělo jít o změny povrchního charakteru, které Cooper pojmenoval společně s optimisty jako běžnou revizi chodu institucí a které toto napětí budou opět zakrývat. Aby byla kritika moderní školy skutečně kritikou a aby došlo ke zvyšování povědomí o její situaci, měla by postmoderní výchova probíhat přímo ve škole samotné, v běžných podmínkách, v tradičních vyučovacích hodinách a učebnách, ale i mimo ně ve zbývajícím prostoru a čase školy.

Také R. Edwards a R. Usher na závěr své práce *Postmodernism and Education* podávají přehled možných pozic postmoderní výchovy. (a) Z konzervativního hlediska můžeme pokračovat v moderním projektu vzdělávání a postmodernitu i postmodernismus odmítnout jako krátkodobou odchylku. Moderní projekt má právě poskytovat pevný základ pro výchovu v době nejistoty; (b) Postmodernita i postmodernismus mohou ve vstřícnějším pohledu sloužit jako výzva pro znovuoživení a nastolení moderní výchovy (s důrazem na obsahové kurikulum) jako zdroje kulturních hodnot; (c) Třetí pohled nevidí mezi postmodernitou a školou výraznější kontradikce. Postmoderní prvky by mohly být zapojeny přímo do chodu školy a zajišťovat tak i nadále stále vyšší performativitu školy; (d) Pohled, který je nejbližší jak autorům, tak i mně, navrhuje využít postmodernistickou reflexi jako *revizi* moderní výchovy především ve smyslu reflexe moci ve škole.⁶⁰¹

Z kapitoly o postmodernismu vyplývá, že postmoderní výchova, která bude poučená o myšlení postmoderních filosofů, bude navazovat na moderní dědictví školy a vstupovat s ním do kritického vztahu. To by znamenalo přihlásit se k pravdě, svobodě a občanství jako k cílům výchovy, ovšem reformulovat je z pozice postmoderního myšlení.

Jestliže pravda byla v osvětenství pojímána jako rozumem dosažitelná, věčně neměnná a objektivní, a škola měla být institucí, která měla kontakt s pravdou prostředkovat, v postmoderním světě přestala být škola takto legitimizována. Chrám vědění ztratil svou důvěryhodnost společně s takovými pojmy jako je všeobecné vzdělání nebo vzdělanost.⁶⁰² Pojem pravdy je chápán jako fragment, který je vyvázán ze svého kontextu nebo je přetížen významem. Studenti z toho pak často vyvozují svůj postoj: „mohu si myslet co chci, protože to je subjektivní“. Mnohem spíše než tradování pravdy je od školy očekáváno efektivní a kompetenční vybavení pro proměnlivý svět práce a zaměstnání. Akcentovány jsou flexibilita, konkurenceschopnost, rychlé

⁵⁹⁹ AVIRAM (1996), str. 423. "At the present time, most of us remain unaware of the anomalous nature of the education system."

⁶⁰⁰ BERTRAND (1998), str. 159. „Pod termín pedagogika *probouzející uvědomění* seskupujeme vzdělávací teorie, jejichž cílem je zvýšit vnímavost žáka a studenta k jeho roli sociálního činitele.“

⁶⁰¹ USHER, EDWARD (2003), str. 209 – 210.

⁶⁰² LIESSMANN (2009), str. 11. „Fakt, že už nikdo nedokáže říct, v čem dnes spočívá vzdělání nebo všeobecné vzdělání, není žádným subjektivním nedostatkem, nýbrž důsledkem myšlení, které vzdělání redukuje na profesní vyučení a vědění degraduje na vypočitatelný ukazatel lidského kapitálu.“

a bezvadné ovládní nových komunikačních technologií. Postmodernismus, který tento posun v chápání pravdy reflektoval, ukázal, že pravda vytváří nadále naléhavý závazek, který nelze snadno odbýt relativizujícím odkazem na subjektivnost a nabídl postupy, jakými se bude napříště možné k pravdě vztahovat: např. v konceptu Michela Foucaulta je to analýza reálných vztahů mezi mocí a (pravdivým) věděním; v myšlení Jacques Derridy se jedná o přesun akcentu z pravdy jakožto statického faktu na pravdu jakožto pohyb diference, který je možné dekonstruovat, odhalovat a napadat proces jeho vzniku. V obou případech je pravda pojímána jako sice něco proměnlivého, rozumem spíše konstruovaného než objeveného, ale na čem bezprostředně závisíme a co bychom měli poznat. Problematizována je ovšem možnost jediného nadhodnotového stanoviska, včetně možnosti neutrality. Jak na to upozorňuje např. Wolfgang Welsch: „Pluralita vystupuje mimo jiné též jako pluralita forem racionality. Jejich vztah nemůže být již uspořádán dovoláváním se jediné závazné formy racionality, svého druhu hyperracionality.“⁶⁰³ Začíná se v širším měřítku studovat indoktrinace jakožto aktuální pedagogický problém.⁶⁰⁴

Moderní škola vytváří určitou podobu racionality, která je ovšem rámci postmoderní situace stále častěji konfrontována s jinými modalitami či verzemi rozumu. Stále více se poukazuje na diskriminaci ve společnosti, která je moderní školou potvrzována nebo reprodukována. Jak nás upozorňuje Jacques Derrida, naše myšlení (a s ním i škola) se koncentruje kolem určitého středu (Evropa, muž, řeč, mateřský jazyk), od kterého vytěsňuje na své okraje vše jiné. Vedle preference určitého typu rozumu se jako mnohem závažnější potom může zdát širší upřednostňování vědecké racionality na úkor jiných diskursů, např. sociálně vztahového, emočního apod. – v tomto ohledu může být pro dekonstrukci inspirativní Roland Barthes se svým konceptem vášně a vzbuzování touhy.

Škola moderní měla prostředkovat jedincům individuální osvobození prostřednictvím kontaktu s pravdou, zároveň mohla přinášet svobodu nebo emancipační potenciál celé společnosti (např. národům, které školu využily pro šíření vlastenectví). V postmoderním světě reflektovaném postmodernismem chápeme moc spíše jako stále přítomnou konstantu, která do individuální svobody zasahuje často skrytě. Současný člověk si je spíše vědom toho, že z mocenských vztahů nelze v rámci společnosti uniknout, což u něj ovšem vede prakticky například k celkové skepsi a rezignaci, ke snaze chopit se moci a diktovat své nároky ostatním, ke snaze tyto vazby individualisticky přetřhávat a unikat z nich nebo je dokonce hédonisticky ignorovat a využívat ve svůj krátkodobý prospěch. Postmodernismus naši pozornost obrací od prchavých zážitků, ve kterých zapomeneme na svou postmoderní situaci, směrem k dvojznačnosti naší svobody: Jacques Derrida mluví o paradoxním závazku vůči dědictví; Roland Barthes analyzuje řeč, která sice na jedné straně vzbuzuje osvobozující touhu, ale zároveň se snadno dopouští (ideologického) násilí; Jean-François Lyotard mluví o konci moderního emancipačního narativu, který je ovšem nahrazován imperativem ekonomické výkonnosti. U všech autorů se svoboda (chápána zde jako reflektující myšlení naší nesvobody) klade nadále jako úkol.

⁶⁰³ WELSCH (1994), str. 15. Zároveň ale dále upozorňuje na to, že ani postmodernistické dogma o pluralitě racionalit a jejich heterogenitě nemůže vůči modernitě dlouhodobě uspět: „Je třeba rozvinout zcela novou koncepci rozumu, která ani neignoruje míru skutečné diference, ani se zbytečně nevzdává nároků na komunikaci, nýbrž ukazuje i zachovává hranice rozdílných forem racionality...“.

⁶⁰⁴ WINCH, GINGELL (2008), str. 101.

Funkce školy ve smyslu občanské výchovy prošla samozřejmě také velkou proměnou. Z moderní myšlenky dobrých občanů disciplinovaně a výkonně pracujících pro chod svého státu zůstal prvek disciplíny a výkonnosti. Provázal se ovšem se světem práce a ekonomiky. Koncept národního státu je v globální společnosti problematizován. Studenti obtížně formulují svůj postoj k vlastenectví, který by jim poskytoval snadnější konstrukci své vlastní identity, který by je ale zároveň do této identity uzavíral. Společnost, ale i škola samotná klade větší důraz na dovednosti, které lze uplatnit spíše na globálním pracovním trhu (angličtina, ekonomie, komunikační a informační technologie) než v občanském životě. Veřejný zájem ustupuje soukromému. Občanská výchova (postupně přejmenována na předměty Základy společenských věd, Výchova k občanství nebo na výchovnou oblast Člověk a společnost) je marginálním předmětem. Studenti vyjadřují směrem k angažování v širší polis rozhodně pasivní postoje.⁶⁰⁵ Otázkou je, do jaké míry se na vytváření tohoto postoje sama škola podílí. Současná škola je z mého pohledu navzdory tomu, co o sobě prohlašuje v oficiálních dokumentech, nadále zapojena do produkce občanů, kteří mají být v soukromé (tentokrát ovšem čistě ekonomické) sféře aktivní, ale ve veřejné sféře pasivní a poslušní, neschopni odporu.

probuzené vědomí

V mé práci samozřejmě nejde o první pokus pedagogicky vytěžit proměnu společenské situace na konci 60. let XX. století a její reflexi v rámci postmodernismu. Nastupující postmodernita a reflektující postmodernismus měly dopad i na alternativní koncepce či akcenty v rámci filosofie výchovy: zde se budu stručně zabývat vazbou na postmoderní situaci v rámci hnutí antipedagogiky, pedagogiky osvobození navazující na dílo P. Freira, hraniční nebo radikální pedagogika H. Giroux a konečně v rámci konceptu skrytého kurikula. Především z důvodu rozsahu práce se tu nezabývám vzdělávacími koncepcemi, které ovlivňovaly události kolem roku 1968 (jako byla svobodná či kritická universita nebo antiuniversita⁶⁰⁶). Je možné připustit, že všechny tyto koncepty mohly mít určitý vliv nejen na alternativní pedagogiku mimo rámec školství, ale také na formování pedagogické praxe v běžné škole. Na úrovni mé zkušenosti s českým školstvím však tento vliv lze vysledovat jen těžko.

Za přímý důsledek postmoderní situace samo sebe považuje německé hnutí antipedagogiky představované zakladatelem Ekkehardem von Braunmuehlem (např. *Antipedagogika* z roku 1975) a dále především Hubertusem von Schoenebeckem (např. *Škola s přívětivou tváří* z roku 2001).

Původní označení *antipedagogika* nemělo navozovat konfrontační dojem, a proto se od něj v rámci tohoto pedagogického hnutí postupně přešlo k termínům *postpedagogika* (překonávání pedagogiky evolučním způsobem) nebo *amikace* (navozování přátelského a nemanipulativního

⁶⁰⁵ *Politika do školy patří* (2012), str. 3 – 5. Čeští studenti se dokonce v mezinárodním průzkumu ICCS (2009), ale i v národních průzkumech (Člověk v tísní, 2012) jako velice pasivní občané. Málo se zajímají o veřejné dění, málo se zapojují do běžných aktivit občanské společnosti. Jen 50% českých studentů plánuje svou účast ve volbách, nejméně v rámci zkoumaných států věří vládě (55%) a politickým stranám (28%), nadprůměrně důvěřují médiím (65%). Nezdá se ale, že by byli zcela skeptičtí, jsou spíše pasivní. Drtivá většina se domnívá, že dění kolem sebe může ovlivnit, ale nechystá se to udělat.

⁶⁰⁶ Zajímavý pohled na vazbu mezi politickými a pedagogickými událostmi poskytuje např. GILCHER-HOLTEYOVÁ (2004)

vztahu k sobě, ke světu a k dětem).⁶⁰⁷ V antipedagogickém přístupu se především popírá základní pedagogické východisko, totiž že děti mají být vychovávány, aby se staly plnohodnotnými lidmi. Akcentuje se radikální rovnost ve vztazích, které se záměrně nenazývají výchovnými, aby nepřipomínaly tradiční nadvládu dospělých nad dětmi. Schoenebeckovo paradigma rovnocennosti všech fenoménů nápadně připomíná horizontální pohled postmoderní plurality, o kterém tu již byla řeč: „Místo vertikálního vzorce uvažování s jeho hierarchickou strukturou existuje horizontální obraz velké plošiny, na níž má každý hmotný i nehmotný tvor své rovnocenné místo. Jednotlivec si jde svou cestou touto rozmanitostí na vlastní odpovědnost [...] Každý jednotlivec spojuje postmoderní rovnocennost s osobní odpovědností ke své vlastní, konstruktivní a subjektivní etice.“⁶⁰⁸

Za pozoruhodné považuji především postpedagogické zviditelňování konstruovanosti běžného pedagogického vztahu. Za povšimnutí stojí také doporučované přenesení pozornosti na vztah dospělého k dětem. Antipedagogický „pedagog“ se zabývá nejprve sám sebou a klade si otázku: co očekávám od vztahu k dětem, co je pro mě v komunikaci s dětmi dobré?⁶⁰⁹ „Dospělí jsou těmi dětmi, o které ve skutečnosti jde celý jejich život.“⁶¹⁰

Naopak za velice problematickou (a prakticky odporující východiskům postmodernismu, jak jsem s nimi pracoval v předchozí kapitole) chápu proklamovanou možnost realizace totálního popření moci v mezilidských vztazích. Přestože Schoenebeck volá po nadhledu, upřímnosti, postoji bez přetvářky, autenticitě, bezelstnosti, zůstává na pozici nereflektované postmodernity. Dospělý zakořeněný v reflektujícím postmodernismu se bude zřejmě snažit pochopit, jaké mocenské vztahy konstruují jeho pozici, kterou považuje za autentickou, a čím budou napříště zastřeny (Proč se já osobně snažím opouštět tradiční výchovu? Proč by měl být „dospělý nekonečně osvobozen“⁶¹¹?).

Antipedagogika, která chce zřetelně navazovat na postmodernu, se nezbavuje vlastního mocenského nároku. Protože panuje „značná skepse k možnosti přetvoření člověka výchovou, a proto pedagogika musí čelit vlně tzv. *antipedagogiky*. Není zcela jasné, zda postmodernismus tyto snahy podporuje, či ne [...] Podpora antipedagogiky by odpovídala programu dekonstrukce [...] Je-li postmodernismus skutečně skeptickým směrem, měl by řadit antipedagogiku rovněž do oblasti *velkých vyprávění* a nepřisuzovat jí větší legitimitu než pedagogice, protože prohlášení antipedagogů by se mu jevila jako mesiánská.“⁶¹²

Podobně mesiánsky působí také pedagogiky osvobození, které navazují na díla brazilského pedagoga Paula Freira (např. *Vzdělávání jakožto praktikování svobody* z roku 1967 nebo *Pedagogika utlačovaných* z roku 1970). Freire sám sebe chápe jako progresivního postmodernistu, což v jeho pojetí znamená postmoderní myšlení, které se neuzavírá před světem samo do sebe, které působí proti všem totalizujícím tendencím a které nepovažuje

⁶⁰⁷ SCHOENEBECK (1999), str. 6. Úvod Karla Rýdla.

⁶⁰⁸ SCHOENEBECK (2001), str. 70; podobně Schoenebeck používá slovo postmoderna i dále: „V postmoderně zakořeněný dospělý ví, že existují jen rovnocenné poznatky, a že jeho cesta je sice jiná, ale ne objektivně lepší než tradiční pedagogické cesty.“ SCHOENEBECK (2001), str. 73.

⁶⁰⁹ SCHOENEBECK (2001), str. 72.

⁶¹⁰ SCHOENEBECK (2001), str. 74.

⁶¹¹ SCHOENEBECK (2001), str. 10.

⁶¹² SYŘIŠTĚ (1999), str. 25.

budoucnost za něco daného a neměnného, ale za oblast, do které je nutné aktivně zasahovat a měnit ji.⁶¹³

Na rozdíl od antipedagogiky tedy pedagogika osvobození chápe *aktivní* pedagogický vztah jako něco, co demokratická společnost nutně potřebuje. Upozorňují na utlačovatelskou moc, která se za výchovou ukrývala, ale zároveň se snaží vytvořit takovou pedagogiku, která umožní utlačovaným společenským vrstvám, aby si svou pozici uvědomily⁶¹⁴ a převzaly za ni odpovědnost, čímž dojde k jejich osvobození. Základními prvky takové pedagogiky budou postupy, které budou napadat stávající podmínky a vytvářet prostor pro jejich změnu: dialog (i zde chápáný jako permanentní nehierarchický vztah, v němž nechybí láska ani kritický úsudek⁶¹⁵), zakotvení v realitě (výchova, která vychází ze zkušeností studentů, jejich chápání každodenního světa), sociální alfabetizace (prohlubování vědomí a účasti na vlastní kultuře), kritické myšlení (zde chápáno jako uvědomění si problémů soudobé společnosti a mé vazby na ně) a konečně výcvik pro sociální intervence (směřovat žáka k aktivitě v rámci společnosti, dát studentům moc nad jejich vlastními životy)⁶¹⁶. Osvobozující pedagog má v rámci tohoto pojetí „vést dialog, předkládat konkrétní příklady a navrhnout nástroje, jejichž pomocí se jedinec utváří a učí se hovořit o svém vlastním světě.“⁶¹⁷ Jak je patrné, učitel má i zde nadále silnou mocenskou pozici (*vede dialog, předkládá návrhy*), která by měla být samozřejmě také reflektována, aby nedocházelo k novému utlačování učitelem. Freire mluví o situaci „autentického dialogu“, který je veden láskou ke světu a ke všem druhým lidem – včetně utlačovatelů. Utlačovaní mají společně s učitelem velkomyslně jednou provždy zrušit rozdílnost a napětí, ne je převracet a stávat se novým člověkem jako novým utlačovatelem.⁶¹⁸ Freirovi jde o dialog, který není ani aktivistický, ani verbalistický. Dialogická reflexe bez výsledné aktivity je podle něj pouhý verbalismus, aktivita bez reflexe je hluchý aktivismus, který postrádá láskyplnost a kritičnost.⁶¹⁹

Spíše nereflektovaným praktickým pedagogickým problémem tedy nadále zůstává otázka, v jakém okamžiku bude reflexe doplněna praxí (nebo naopak). Kdy učitel rozhodne, že došlo k všeobecné shodě v dialogu? Kdy učitel podstoupí riziko omylu a násilí a společně s žáky vstoupí do toho, co nakonec Freire považuje za cíl své nepokrytě marxistické výchovy, totiž revoluce? Které velké vyprávění se tu Freire snaží oživit a budou mu naši studenti ještě věřit? Bylo by potřebné či možné osvobodit se od potřeby osvobozování druhých? Zároveň je z hlediska vztahu současného studenta a školy legitimní se ptát, jestli Freire nepřecenil roli školy, kterou reálně může hrát ve společnosti (škola jako nástroj kulturní, ekonomické a sociální reprodukce). Nechce proměnit školu, aby lépe plnila osvobozující pedagogické cíle v rámci širšího společenského prostředí. Chce proměnou školy změnit či osvobodit celou společnost. Také v tomto smyslu chápe svou vlastní pedagogiku jako utopii.⁶²⁰

⁶¹³ FREIRE (1998), str. 24. „I am obviously aligned with the progressive postmodern position and it is from this perspective that I will discuss continuous education...”

⁶¹⁴ FREIRE (2000), str. 35. „Pojem *conscientização* znamená pochopení sociálních, politických a ekonomických protikladů a vyplývající aktivitu proti těmto utlačovatelským prvkům skutečnosti.“ (překl. MFa).

⁶¹⁵ BERTRAND (1998), str. 161.

⁶¹⁶ BERTRAND (1998), str. 162 – 163.

⁶¹⁷ BERTRAND (1998), str. 163.

⁶¹⁸ FREIRE (2000), str. 46.

⁶¹⁹ FREIRE (2000), str. 87.

⁶²⁰ FREIRE (1998), str. 11.

Z kritické pedagogiky Freirových následovníků (zejména americký pedagog Ira Shor např. ve svém díle *Empowering Education* z roku 1992) ovšem vychází také skromnější nebo méně radikální impulsy, které úzce souvisí s postmodernistickou reflexí a představují konstruktivní inspiraci i pro mou vlastní výuku: především *desocializace žáků* (učitel aktivně zpochybňuje sociálně dominantní typy chování) a *interdisciplinarita* (překonávání hranic školních předmětů a vědních disciplín ve prospěch svobodně kladených otázek, které vychází od studentů)⁶²¹.

Určitou návaznost na Freirovy myšlenky lze pozorovat i v rámci hraniční nebo kritické pedagogiky vycházející z díla amerického autora Henry Giroux. Podobně jako Freire i Giroux opatrně navazuje na marxistickou kritiku kapitalismu (pedagogika ve prospěch utlačovaných). Částečně vychází z Nové sociologie vzdělání⁶²² a z kritické teorie (především H. Marcuse, E. Fromm), nakonec se ale i Giroux přimkne k optimistickým a konstruktivním myšlenkám Paula Freira a odmítne kritiky nové sociologie vzdělání a kritické teorie jako bezvýchodné a pesimistické. Chce nahradit řeč kritiky řečí možnosti/příležitosti.⁶²³ Giroux se přiklání ke konceptu *radikální demokracie* (spojovaný především s dílem E. Laclaua a Ch. Mouffové *Hegemony and Socialist Strategy* z roku 1985): demokracie, která bude aktivně budovat celospolečenský konsensus prostřednictvím zviditelňování, znovu promýšlení a konečně proměňování utlačující moci ve společnosti.⁶²⁴ Radikální demokracii stojí podle Giroux v cestě také škola jako instituce stvrzující společenské rozdíly a privilegia vládnoucích vrstev. Radikální výchova by měla pokračovat především ve zviditelňování prvků moci a v jejich opětovném promýšlení na základě každodenního fungování školy.⁶²⁵ V radikální výchově jde o to zviditelňovat konflikty a napětí, které jsou přítomné v pozadí školy a které vyplývají ze vztahu školy k širšímu světu studentů – v jeho kulturní, sociální i ekonomické dimenzi. Z hlediska dominantního vzdělávacího diskursu se má škola jevit jako místo, kde napětí neexistuje.⁶²⁶ Ale společenské vztahy nejsou harmonické, což lze společně se studenty právě demonstrovat na fungování školy samotné. Kritické myšlení se nesmí stát technologií (nejde to jinak), ale politickým činem. Škola není neutrálním prostředím a je nutné s tímto faktem otevřeně pracovat ve prospěch radikální demokracie. Učitel je (kulturně) politický činitel⁶²⁷, intelektuál proměňující studenty tím, že jim propůjčuje hlas⁶²⁸.

Giroux se ve svých spisech dovolává některých postmodernistických konceptů. Například Lyotarda chápe na základě rozkladu metanarativů jako kritiku veškeré totality a universalitu vůbec. Toto zpochybnění je pro radikální pedagogiku samozřejmě výchozí.⁶²⁹ Giroux odkazuje stručně také na Derridovu diferenci (v odkazu na E. Laclaua ji chápe jako znak narůstajících obtíží

⁶²¹ BERTRAND (1998), str. 166 – 167.

⁶²² BERTRAND (1998), str. 171 – 172. Nová sociologie vzdělávání byl krátkodobý směr v 70. letech XX. století závisející především na díle M. F. D. Younga (*Knowledge and Control* z roku 1971). Autoři se v rámci tohoto směru zabývali především sociologickou analýzou kurikula (rozdělení látky do učebních předmětů, umělá hierarchie různě ceněných poznatků, odmítání znalostí, které si student přináší ze světa mimo školu).

⁶²³ GIROUX (1997), str. 120.

⁶²⁴ GIROUX (1997), str. 152.

⁶²⁵ GIROUX (1997), str. 121.

⁶²⁶ GIROUX (1997), str. 131. "...schools are seen as if they were removed from the tensions and antagonisms that characterize the wider society. As a result, it becomes impossible to understand schools as sites of struggle over power and meaning."

⁶²⁷ GIROUX (1997), str. 133.

⁶²⁸ GIROUX (1997), str. 105.

⁶²⁹ GIROUX (1997), str. 195.

stanovit hranice jazyka a produkce identit⁶³⁰). Ve větší míře využívá nejen Foucaultovo vztazení vědění k moci⁶³¹, ale také Foucaultův pojem *anti-paměti*, ve kterém jde o přepis vztahu k minulosti ve smyslu *útoku* na naše pojetí pravdy a spravedlnosti v současnosti.⁶³² Pokud zapojíme do pedagogického procesu tuto anti-paměť, budeme studenty informovat nejen o tom, co se současnost může dozvědět z minulosti, ale také to, jak se současnost k minulosti vůbec vztahuje. Díky změněnému vztahu k minulému proměníme své vlastní sebepojetí.⁶³³ Na jiném místě píše, že učitel má být nositel tzv. nebezpečné paměti, což v tomto případě znamená přijetí těch forem vědění, které byly utlačeny nebo ignorovány, a díky kterým lze zviditelnit napětí, které stojí za naší současnou identitou.⁶³⁴

Představa školy jako proto-vědecké instituce zaměřené pouze na předávání neutrálních pozitivních faktů a jako prostoru zbaveného politické moci je od 70. let napadána také pomocí konceptu skrytého kurikula.⁶³⁵ Hlavní činností školy není přenášení zjevných vědomostí, dovedností a postojů, ale obecně řečeno v předávání hodnot, které jsou na první pohled *ukryté*. Tyto hodnoty tkví především spíše než v obsahu ve způsobu, jakým škola pracuje. Obsahy tohoto skrytého kurikula jsou předávány všemi učiteli, většinou však nezáměrně. Může jít o hodnoty společensky považované za pozitivní (např. trpělivost, komunikace s vrstevníky apod.), ale může jít také o hodnoty, které jsou společensky zdánlivě neschvalované, ale de facto mlčky přijímané (např. opisování, podvádění, lhaní, napodobování místo tvůrčího řešení, podlézání autoritám, strategie obcházení nároků školy, předstírání zájmu)⁶³⁶. Legitimizačním katalyzátorem takových projevů pak bude v moderní společnosti především škola.

Skryté kurikulum je označení pro nejrůznější sociokulturní konstrukce, které socializují žáky do společnosti a znemožňují tak svou reálnou proměnu. Jsou odzbrojením studentů, směřují k jejich pasivitě a lhostejnosti. Tyto konstrukce nejsou skryté absolutně, ale jsou zastřené svou všedností a samozřejmostí, s jakou jsou přijímány.⁶³⁷

J. L. Gatto radikálně charakterizuje skryté kurikulum v pomyslných sedmi „lekcích“, které podle svých slov ve skutečnosti každý učitel učí své studenty, aniž by o tom věděl. Neučíme jakožto učitelé žádný konkrétní předmět, učíme především *školu*. Škola je dvanáctileté vězení, kde děti dostanou konkrétní špatné návyky, to je její jediné kurikulum.⁶³⁸

První lekcí je *zmatení*. Vše, co učíme, postrádá kontext, vzájemné propojení. Učíme fragmenty. Kurikulum není sourodé. Děti jsou vyučovány jedinci, kteří jen předstírají, že jsou experty. Škola

⁶³⁰ GIROUX (1997), str. 203.

⁶³¹ GIROUX (1997), str. 147.

⁶³² GIROUX (1997), str. 152. „...counter-memory is a practice which transforms history from a judgment on the past in the name of present truth to a *counter-memory* that combats our current modes of truth and justice helping us to understand and change the present by placing it in a new relation to the past.”

⁶³³ GIROUX (1997), str. 153. „Counter-memory represents a critical reading of not only how the past informs the present but how the present reads the past.”

⁶³⁴ GIROUX (1997), str. 105.

⁶³⁵ např. PRŮCHA (1997), str. 267. Definuje skryté kurikulum jako „normy a postoje, které se žáci naučí uvnitř edukační situace, ale které nejsou výslovně uváděny mezi vymezenými cíli dané instituce.“. Cituje studii P. Jarvise z roku 1990.

⁶³⁶ HAVLÍK (2002), str. 117.

⁶³⁷ To ostatně nepřímou dokládá i Jan Průcha, když v *Moderní pedagogice* mj. píše: „Vcelku ovšem pedagogická věda o skrytém kurikulu mnoho neví - právě proto, že je obtížně uchopitelné konkrétními výzkumy, a tudíž málo objasněné.“ PRŮCHA (1997), str. 268.

⁶³⁸ GATTO (1992), str. 1.

je posedlá teoriemi a fakty. Naštěstí děti neučíme umět popsat paniku a zlost, kterou ze své zmatenosti pociťují. Učíme děti, jak přijímat zmatení jako svůj úděl. Druhou lekcí skrytého kurikula je podle Gattoa *třídní postavení*. Učíme děti, aby si rozuměly jen s dětmi svého sociálního postavení. Učíme je, proč se bát a závidět ostatním. Přímou i nepřímou se od nás dozvídají, na které místo ve společenském žebříčku patří. *Lhostejnost* je vyučována v pomyslné třetí lekcí. Učíme děti, aby se o moc nestaraly. Způsob, jakým to děláme, je složitý: děti se někdy chtějí jevit jako ty, které věc zajímá. Když se hodina daří, zdá se, že jsme všichni nadšení. Ale jakmile zazvoní, spěchají do další učebny, musí rychle přepnout, zapomenout. Nic důležitého se v hodinách nestihne ukončit. Studenti nikdy nemají celistvou zkušenost s ničím jiným než učebním plánem. Lekce, kterou nás učí školní zvonek, je: nic nestojí za to, aby se to dokončovalo. Zvonek je skrytou logikou školy. Logika zvonku vytváří lhostejnost: teď už na tom nezáleží. Ničí minulost a budoucnost, vytváří totožné intervaly. Další dvě lekce v našich studentech vytváří závislost: *citovou* a *rozumovou*. Učíme studenty, aby odevzdali svou vůli předurčenému řetězci povelů. V rámci školy jsou omezena téměř všechna práva, především právo na svobodu projevu. Musíme jako učitelé klasifikovat, čímž potíráme individualitu. Studenti nám musejí lhát, aby získali během hodiny chvilku soukromí, když např. tvrdí, že potřebují na záchod. Musí se nás ale zeptat, abychom jim to dovolili. Dobří studenti zároveň počkají na učitele, až jim řekne, co mají dělat. Lekce, kterou si odnášejí do života, zní: musíme čekat na zkušenější, na experty, než nám vysvětlí smysl naší činnosti, učiní za nás důležitá rozhodnutí. Úspěšní studenti myslí to, co chce učitel, bez většího odporu a se zjevným nadšením. Zvědavost zde nemá místo, jen poddajnost. Co by se ale stalo se světem, kdybychom neučili mladé lidi být závislí: zkolabovaly by sociální služby, terapeuti, komerční zábava, restaurace atd. Nečekali bychom na to, až nás někdo obslouží. Gatto pak cynicky radí nespěchat s radikální reformou školství, protože všichni ještě stále žijeme způsob života, který závisí na lidech, kteří dělají to, co se jim řekne, protože neví, jak říct sami sobě, co dělat. Šestou lekcí je *provizorní sebeúcta*: sebeúcta dětí závisí na ohodnocení expertů. Děti jsou soustavně hodnoceny a posuzovány. Sebevědomí je dávkováno systémem neustálé nespokojenosti (vždycky by to mohlo být ještě lepší). Někdo by byl možná překvapen zjištěním, jak je budoucnost dětí závislá na nahodilých hodnoceních cizích lidí. Děti z této lekce vědí, že především nemají věřit samy sobě (sebehodnocení podle Gattoa nikdo nebere vážně, protože je zbaveno moci) nebo rodičům, ale certifikovaným institucím. Lidem musí někdo říct, za co vlastně stojí. Poslední sedmá lekce je lekce *dohledu*. Děti ze školy vědí, že člověk se před mocí nikdy neschová, že jsou pod neustálou kontrolou. Neexistují žádné soukromé prostory ani časy. Snažíme se spolupracovat s rodiči, aby o dětech podávali zprávy. Rozšířená školní výchova se jmenuje domácí úkol. I doma se mají děti věnovat škole a zapomenout na učení od někoho dalšího. Soukromí není legitimní, nikomu se nedá věřit.⁶³⁹

Všechny části skrytého kurikula popsaného v Gattoově koncepci „sedmi lekcí“ jsou žitou realitou našich studentů. Některé z nich jsou pravděpodobně dokonce uvědomované a zjevné. Paradoxní ovšem zůstává, že jde právě o ty prvky, které vedou mezi mými kolegy k permanentnímu stěžování si na mladé lidi. Mladí lidé jsou podle učitelů právě zmatení, lhostejní, nic nedotáhnou do konce, pasivní, lžou, opisují, nedá se jim věřit, potřebují dohled. Učitelé kolegové odmítají, že by mohli být spoluvůrci takového stavu.

⁶³⁹ GATTO (1992), str. 2 – 11.

O skrytém kurikulu mluví také zmiňovaní Paulo Freire a Henry Giroux⁶⁴⁰. Ten v souvislosti se skrytým kurikulem mluvil o celé *kultuře pozitivismu*, která má právě podobu skrytého kurikula. Slovo pozitivismus zde Giroux nepoužívá jako specifický filosofický směr, ale jako kulturní hegemonii v Gramscioho smyslu. Nejzávažnější důsledek vidí ve stále nižším zájmu o historičnost, zároveň stále větší orientaci na faktickou současnost (odmítání odpovědi na otázku „co by mělo být“), specializaci a fragmentarizaci. Člověk je v rámci skrytého pozitivismu školy vnímán jako pasivní přijímač informací. Preferuje se logika a postup přírodních věd (efektivnost, praktický dopad), teorie je podřizována metodě. Prosazuje se stále bezhodnotové vědění (*valuefree*). Oblast vědění má být omezena na svůj technický zájem. Základ vědění je viděn ve formálních disciplínách (logika, matematika). Škola obrací zájem pouze k faktům, o kterých zároveň tvrdí, že jsou objektivní, zkušenostně verifikovatelná, nadosobní, nadčasová.

Na tomto místě je nutné zdůraznit, že teorie skrytého kurikula na jedné straně dobře fungují jako demaskování indoktrinace v pozadí zdánlivě neutrální výchovy, zároveň jsou ale také teorie skrytého kurikula samotné (např. J. T. Gatto⁶⁴¹ nebo Giroux, Penna⁶⁴²) samozřejmě „politickým výkladem adaptace na společnost pomocí výchovy“⁶⁴³, jsou indoktrinací svého druhu. Nápadně soustředí naši pozornost pouze na negativitu současné školy, aniž by tento fakt nahlížely. Svým extremizujícím přístupem nás vědomě svádí. Pokud podlehneme, zcela naplňují to, co samy kritizují: učí nás být pasivní a nekriticky přijímat cizí ideologie. Abych udržel postmoderní stanovisko, chápu teorii skrytého kurikula jako inspirativní výzvu, kterou je nutné dále podrobovat zkoumání. Proto bude postmoderní výchova, kterou na závěr své práce navrhnu na základě své zkušenosti se seminářem Rozumět současnosti, založena především na odkrývání skrytého kurikula, nikoli na jeho rušení.

rozumět současnosti

Cílem této práce byla snaha o uchopení výchovy na základě četby inspirativních postmoderních filosofů a hledání východisek pro mou vlastní výchovu v budoucnu. V závěru práce chci nabídnout nejen otevřenou a vágní „poznámky a dozvuky“⁶⁴⁴, které by bylo možné v práci tohoto typu očekávat, ale konkrétnější představy o výchově, kterou bych chtěl svým studentům prostředkovat. Tato představa se zakládá především na mých vlastních zkušenostech s pořádáním experimentálního středoškolského semináře Rozumět současnosti a na reflexích jejích posluchačů.

Tento povinně volitelný seminář pro studenty maturitního ročníku všeobecného gymnázia byl otevřen na dvě hodiny týdně již pátým rokem. Z důvodu většího zájmu ze strany studentů byl seminář v posledních letech otevřen dokonce pro dvě skupiny. Podoba semináře se v jeho průběhu neustále proměňuje. Největší změnou byla přítomnost druhého pedagoga v posledních dvou ročnících. Seminář je pro studenty inzerován jako experimentální otevřený prostor pro zkoumání otázek aktuálního společenského dění. Předem nejsou stanovena žádná témata, která by měla být společně zkoumána. Předem není stanoven způsob práce, ani způsob hodnocení. To

⁶⁴⁰ GIROUX (1997), str. 3 – 34; eseje *Culture of Positivism* z roku 1979.

⁶⁴¹ GATTO (1992)

⁶⁴² GIROUX, PENNA (1993)

⁶⁴³ HAVLÍK (2002), str. 116.

⁶⁴⁴ USHER, EDWARDS (2003), str. 207.

vše se tvoří především na počátku semináře. Často dochází k revizím chodu semináře v průběhu školního roku, nejčastěji kvůli hledání přínosnější formy semináře a kvůli dynamice školního roku (blížící se maturita apod.). Pedagogické vedení semináře mělo být realizováno ve smyslu postmoderní výchovy vyplývající jednak ze situace postmoderního světa mimo školu (proměna modernity v postmodernitu) a jednak z reflexe výchovy postmoderních myslitelů (postmodernismus). Na závěr předkládám pedagogické postupy, kterými by se tento seminář měl řídit a naplňovat tak představu „postmoderní výchovy“.⁶⁴⁵ Prakticky všechny se zaměřují na jednání pedagoga, kterého chápu jako ústřední bod prostředkování napětí mezi moderní školní institucí a postmoderním světem.

(1) V rámci semináře se vzdávám příběhu o neutralitě školy. Zviditelňuji skryté kurikulum a mechanismy moci. Učitel by měl být v širším politickém smyslu aktivnější. Nejde o to, aby propagoval určitou konkrétní politickou ideologii, ale aby se snažil poukazovat na všechny objevující se hodnotové žebříčky. To neznamená definitivně se zbavit své moci. Mluví také o svých vlastních preferencích a společně se studenty se snaží pojmenovat jejich vlastní implicitní teorie v závislosti na skrytém kurikulu předávaném ve škole. Škola tak prostřednictvím pedagoga útočí především na sebe samu. Zviditelňování moci školy se děje také tím, že jsou přítomni dva učitelé. Vedou dialog také spolu, před studenty se radí jak postupovat dál, nesouhlasí spolu. Škola se ukazuje jako křehký arbitrární proces konstrukce, a nikoli jako nezměnitelná danost. Učitel se během demaskování školy snadno dostává do situace aporetického napětí mezi loajálností vůči škole a nepřítomným kolegům a mezi upřímností a pravdivostí vůči studentům. Učitel nejen zviditelňuje skryté kurikulum, ale snaží se o zviditelnění svého zviditelnění (např. odkazem na důvody, které ho k tomu vedou; odkazem na aporii, do které je tímto jednáním uvržen apod.)

(2) Studenti jsou přizváni, aby spolutvořili vyučování. Učitel se do značné míry snaží vzdávat své role. Jde mu vlastně o to, aby se na konec ve výuce vůbec nemusel vyskytovat; aby studenti žádali, aby přítomen vůbec nebyl, aby chtěli a dokázali být sami se svým problémem; aby byla pro studenty autorita zbytečná, aby se sami stávali těmi, kdo mohou stát nablízku a poradit ostatním; aby věděli, kde dostanou radu k problému, který je trápí a aby byli k těmto radám samostatně kritičtí.

Učitel chce zviditelnit konstrukci rolí student/pedagog jako nepřekonatelné rozdílnosti. Nechává prostor pro jejich vědomosti a zkušenosti a nabízí svoje. Učitel přichází do školy, aniž by věděl, kde a v jakém smyslu bude jeho *výuka* potřeba. Přichází zapomínat na to, co se naučil dosud.

⁶⁴⁵ Některé tyto zásady zhruba odpovídají tomu, co Jan Průcha pojmenovává jako pět základních rysů alternativních škol: pedocentrické zaměření, aktivizující zaměření, komplexní přístup k dítěti, vytváření společenství a konečně výchova vycházející z každodenního života a směřující k němu. PRŮCHA (2012), str. 39.

Zároveň se do určité míry shodují s alternativní formou vzdělávání, jak ji představuje Karel Rýdl. Mezi základní znaky alternativních směrů Rýdl řadí: organizace dne vychází z potřeb dětí, učitel je v partnerské roli, žák spolurozhoduje o způsobu řešení úkolů, kladen je důraz na motivaci studenta, na spolupráci ve skupinách, na rozvoj tvořivosti a iniciativy, vzdělávání je otevřeno i mimo prostor učebny, ustupuje tradiční podoba známkování ve prospěch individualizovaných zpráv, ustupuje se od věkově homogenních ročníků, rodiče dítěte jsou v intenzivním kontaktu se školou. Celkově pak shrnuje základní principy alternativní pedagogiky do čtyř bodů: (1) svobodné spojování teorie a praxe, učení a práce, školy a každodennosti; (2) sebeorganizace a samospráva zúčastněných; (3) sebeurčení a sociální zodpovědnost; (4) rovnoprávnost ve výchově chlapců a dívek. RÝDL (1994), str. 24 – 30.

Snaží se účastnit také jako vychovávaný. Je připraven se nechat poučit od studentů. Ukazuje, jak je identita učitele je konstruována vztahy s žáky, učitel se ve škole učí.

(3) Při demaskování moci školy dochází také k poukazování na motivace učitele i studenta. Učitel se společně se studenty snaží popisovat moc, kterou má vůči studentům, ale také tu moc, kterou vládnou studenti vůči němu. Učitel zůstává svým postavením stále částečně vyloučen ze společenství a řeči studentů, přestože se k nim snaží proniknout a rozumět jim, vydat se studentům. Během takové postmoderní výchovy se jejich autority vzájemně podlamují, ale nemizí. Učitel zároveň společně se studenty upozorňuje na vnější mimoškolní moc, která studenty ovlivňuje (tlak vrstevníků, rodiny, médií, v případě starších studentů také zaměstnavatelů).

(4) Cílem semináře je na jedné straně realizace zájmů vycházejících z *touhy* jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu, na druhé straně poukaz na genealogii těchto tužeb. Lze předpokládat, že studenti si do školy přinášejí lokální otázky či problémy, které chtějí v rámci svých životů reálně řešit (sami nebo společně s ostatními vrstevníky, někdy s nějakou autoritou) a ke kterým nenachází odpovědi. Ještě před společným rozбором problému jsou studenti zpravidla žádání o formulaci svých vlastních otázek, které je na problému zajímají.

Prostor výuky by měl být principiálně konstruován tak, aby bylo možné zeptat se svobodně na cokoli. Přestože se pedagog snaží vytvářet prostor důvěry a chrání tuto širokou svobodu tázání, předpokladem je, že vždy tu před námi zůstává něco odsouvaného. Úkolem postmoderní výchovy je tedy zároveň pokoušet se upozorňovat na to, na co se zatím ještě nikdo nezeptal. Učitel tu figuruje jako ten, který pomáhá najít otázky i tam, kde si jich studenti nejsou sami vědomi.

Možnost zeptat se na cokoli neimplikuje, že pedagog zná na vše odpověď nebo že ji vždy studentům poskytne. Právě naopak: osvobozením tázání se ukáže opravdová pedagogická schopnost ustát svou neznalost a z hlediska studentů konečně otevřené pojetí učitele nikoli jako stroje na pravdu, ale jako omylného a limitovaného člověka. Učitel zároveň může poukazovat na definitivní nerozhodnutelnost některých otázek (aporie spravedlnosti, odpovědnosti, pohostinnosti, autority).

Učitel je k dispozici v momentech, kdy tázání a hledání odpovědí zraňuje: nikoli proto, aby příčinu námahy či bolesti odstranil, ale aby pomohl studentům poznat, zda se jedná o nutné a pozitivní průvodní jevy kognitivního procesu nebo o produkované a bezohledné násilí.

(5) Učitel sbírá zkušenosti se srozumitelným artikulováním zájmů vycházejících z *touhy* studentů. V tomto ohledu studentům pomáhá pojmenovat a vzájemně sdělovat své zájmy. Pokouší se řešit vzájemná nedorozumění mezi studenty nebo odkazovat na jejich neřešitelnost. Neustále hledá společnou rovinu příběhů, na které je možné se skutečně „setkat“ a řešit je společně. Hledá společnou řeč. Učitel jakožto moderátor je ten, který dokáže prostředkovat otevřenou diskusi mezi studenty, je-li k tomu okolnostmi vyzván. Umí sledovat míru participace jednotlivých účastníků a nabízet její různé formy. Výuka nemá předem stanovenou didaktickou metodu. Učitel zná a nabízí velký rejstřík postupů, ale důležitější je, že studenti přichází se svou vlastní zkušeností: vědí, jak se jim dobře pracuje, nebo se na to snaží v rámci výuky přijít. Metoda se stává obsahem vzdělávání.

Učitel zachází se svou řečí opatrně. Je si vědom toho, že jde o nástroj moci, který sice na jedné straně vzbuzuje touhu, na druhé straně je někdy rafinovaně skrytým mechanismem násilí. Snaží se vytvářet pohostinný prostor, který studentům předem nepředepisuje, co se mají naučit a kde je jejich místo. Zároveň ale upozorňuje na automatizované školní jednání, kdy studenti na takové určení pasivně čekají a kdy učitel dostatečně dlouho nečeká, až je jejich pasivita proměněna v aktivitu, a přejímá iniciativu.

(6) Jednou z nejnáročnějších pedagogických výzev je vzbouzení nelhostejnosti. Protože postmoderní výchova sama sebe chápe jako otevřený problém, klade na účastníky dvojnásobné nároky v přejímání odpovědnosti za své jednání v rámci školy: všichni přítomní společně řeší problém, zároveň ale zkoumají způsob, jakým tento problém řeší. Tato náročná neustálá reflexivita vede často k vyčerpání. Pedagog je ten, kdo by měl podněcovat studenty nejen ve vztahu k semináři samotnému, ale i k problémům, které jsou zkoumány. Nejde o to, vzbouzet u studentů povrchní nadšení. To se mi s dostupným použitím moderních komunikačních technologií nebo rétorických cvičení zdá koneckonců poněkud snadné. Cílem je vzbudit kritický odstup a radost z nového pohledu na problém, který tu před námi ležel, poukazem na nedořešenost a otevřenost nadále vzbouzet zvědavost. Učitel je chápán jako aktivista výchovy. Studenti, kteří by od školy očekávali pouze pasivní přenos poznatků z učitele na studenta a kteří by se tak s postmoderním pojetím výuky dostávali do hlubšího konfliktu, si tento seminář zpravidla nevybírají.

Jako velice náročná se tak jeví snaha vydržet otevřenost problému, nevyžadovat finální řešení, zůstat zneklidněn. V rámci semináře se snaží upozorňovat na naši neustálou potřebu bezpečí, ujasnění, jistoty a varují před únikem z nejistoty do extrémního názoru. Základním přínosem semináře pro život v postmoderním světě by tak bylo rozvinutí naší schopnosti zvládnout nejistotu.

(7) Náplň výuky je otevřená, stanovena pouze podle určitého vodítka – v našem případě název semináře (Rozumět současnosti), ale podobně by mohl fungovat např. název textu, tematizace prostoru, dobře známý zájem konkrétního pedagoga apod. Výuka v rámci semináře se snaží překračovat, a tím částečně popírat předem stanovené vědní disciplíny, ve kterých by bylo možné položit problém vycházející z otázek bytostně se kladoucích v rámci každodenního života. Ve vztahu k těmto problémům studentů je pedagog často nucen v sobě překonávat zažitou binární opozici: ve vztahu ke školnímu kurikulu *cenné* nebo *bezpečné*. Také učitel navrhuje společně otázky, kterými by bylo možné se zabývat. Poutá pozornost k odsouvaným okrajovým nebo ignorovaným tématům.

Pedagog nakonec skutečně může (ale vůbec nemusí) uplatnit své *znalosti základů společenských věd*. Objevují se tu ovšem nikoli jako monolog učiva, ale jako aplikace poznatků a poukázání na jejich potenciální užitečnost.

(8) Postmoderní výchova se vzpírá ekonomickému kalkulu v pozadí školní instituce. Především jí chybí projekt. Studenti sice krátkodobě dopředu plánují svou činnost, ale tento plán se flexibilně proměňuje podle artikulovaných potřeb aktérů. Studenti často zpětně hodnotí jako nejdůležitější přínos semináře zjevné vyvazování ze sílicího tlaku na výkon. Vzhledem k téměř absolutní absenci hodnocení chybí atmosféra soutěže, vzájemného dokazování svého mistrovství. Pro některé studenty je ovšem nepříjemné, že přínos semináře není měřitelný (v podobě kvanta informací nebo známek z písemných testů). Studenti jsou pedagogem naváděni ke zvyšování

citlivosti vůči tomu, co jim výuka reálně přináší. Výuka nemá žádný očekávatelný a měřitelný výstup. Záměrně jde proti veškerým projektům a učebním plánům, narušuje představu neproblematického lineárního postupu vpřed. Je na první pohled neefektivní.

Výsledek postmoderní výchovy není legitimní v rámci instituce, která vyžaduje výkaz výkonu, ale spíše v rámci života jedince. Škola by mohla mít i jiný cíl, než je vytváření privilegia přístupu k vyšší škole. Měla by především vést k aktivnějšímu životu v rámci demokratické společnosti.

Průmysl výchovy dnes velice „lpí na produktu, na jeho fyzické hmatatelnosti jako důkazu toho, že vyučování proběhlo.“⁶⁴⁶ V průběhu semináře se ukazuje, do jaké míry na něm lpí i samotní studenti. Obsahem výchovy se tak může stát poukaz na naše podřizování se ekonomickému řádu produkce a permanentní boj s ním.⁶⁴⁷ Společná setkávání by nejspíše měla probíhat pomalu a soustředěně, navzdory tlaku na rychlost a efektivní využití času. Školní zvonek tuto snahu bohužel obvykle zjevně násilně ruší.

(9) V rámci semináře se akcentuje pedagogická i intelektuální tvořivost. Jedná se o určitý způsob intelektuálního *kutilství*, kdy je možné používat jakýchkoli odchýlných prostředků, které by jinak používal příslušný odborník.⁶⁴⁸ Soubor prostředků je do značné míry náhodným výsledkem dosavadních příležitostí. Učitel není specialista, ale diletant-kutil. Hodina nemá přesný scénář, její průběh je určen spíše problémem, který se účastníci rozhodli řešit, a materiály, které jsou momentálně k dispozici. Učitel ani žáci nejsou vázáni kurikulem – výchovné setkání je *jejich* improvizovaným dílem, které tak postrádá objektivní autoritu k posouzení. Vzniká tady a teď, jedině jako takto situované dílo má určitou platnost.

Pedagogická tvořivost zároveň prolamuje hranice, které běžnou výuku svírají. Překračuje nejen vědní disciplíny, ale také institucionální prostorový a časový rámeček, proměňuje vztah mezi učitelem a studentem, vytváří inscenované (slabé) události setkání. Postmoderní výchova by mohla vytvářet jakýsi intelektuální ateliér (po vzoru výtvarných ateliérů), který svým přeuspořádáním prostoru a času poskytuje „možnost volného pohybu po místnosti, atmosféru intimity pro individuální rozhovor, nabízí možnost naplnění ideálu dialogu nad tvůrčí prací jak mezi dětmi navzájem, tak mezi učitelem a dětmi.“⁶⁴⁹

(10) Výuka nemá předem stanovený způsob klasifikace nebo hodnocení. Pokud studenti chtějí, hodnotí sami sebe a navzájem. Pedagog pomáhá vzájemně si poskytovat zpětnou vazbu, ale stejně tak upozorňuje na bytostnou nespravedlnost našeho hodnocení. Studenti zpravidla vyžadují definitivní hodnocení učitele jako objektivního arbitra, minimální klasifikaci vyžadují i oficiální dokumenty školy. Pedagog se snaží i v takové situaci aktivně odmítat roli soudce – svědčí o rozepři, nechává mluvit studenty o jejich pocitech, zároveň neustále vybízí ke kritické reflexi. Vybízí ke konsensu a zároveň ukazuje na nemožnost jeho dosažení.

(11) Přítomnost učitele spočívá také v tom, aby odkrýval nejen svůj pohled disciplinarizující moci, ale také do školní výchovy stále častěji přicházející *podívanou*. Pedagog upozorňuje na to, že média přináší povrchní a rychle mizící rozkoš, kterou je maskována manipulativnost zobrazovacích postupů současné vizuální kultury a nějaký skrytý mocenský záměr. Učitel chce

⁶⁴⁶ FULKOVÁ (2008), str. 122.

⁶⁴⁷ BAUDRILLARD (1996), str. 45 – 46.

⁶⁴⁸ LEVI-STRAUSS (1996), str. 33 – 34.

⁶⁴⁹ FULKOVÁ (2008), str. 88.

u studentů vytvářet skutečně kriticky reflektující vnímání, podezření vůči mediálním taktikám. To nutně neznamena setrvalost u nespektakulární strategie absolutního odmítní obrazu. V rámci semináře např. proběhla hodina o násilí v počítačových hrách, kdy jsme tyto hry nejen krátce hráli, ale především jsme reflektovali jejich konstitutivní prvky a odkrývali skrytou manipulaci. Zároveň jsme byli schopni odlišovat, naše vidění problému se spíše zproblematizovalo nebo zostřilo.

Realizace semináře je pro mě silnou pedagogickou zkušeností. Obohacující zůstává především rozmanitost přístupů jednotlivých studijních skupin včetně neustále se proměňujících témat, otevřenost atmosféry téměř zbavené tlaku na výkon, přítomnost druhého pedagoga. Studenti si ve zpětných vazbách pochvalovali nejvíce prostor k otevřené diskusi a kladení otázek. Témata, která si vybrali, byla podle nich zajímavá a aktuální, překračovala rámec školních předmětů, neměla být prostě zapsána do sešitu, někdy měla dokonce silný potenciál měnit postoje studentů. Oceňovali důraz na svou samostatnost. Občerstvující pro chod semináře bylo podle nich časté zvaní externích hostů/odborníků a opouštění školy do podnětějšího či sympatičtějšího prostředí. Zároveň také uvítali přítomnost dvou pedagogů a jejich vzájemné diskuse, jejich schopnost reflektovat průběh semináře, reagovat na zpětnou vazbu a podstatně měnit podobu hodin v průběhu roku. Jako problematické se jim ovšem jeví vlastní aktivizování, bourání vlastní lhostejnosti k některým tématům, proměňování svého postoje k semináři, který ani z jejich hlediska neměl být jen jedním z mnoha dalších školních předmětů – to vše především v kontextu ostatních školních aktivit, blížící se maturity.

Mé otázky vztahující se na budoucí chod semináře jsou především tyto: Do jaké míry a v jakém smyslu chápou studenti odlišnost přístupu v tomto semináři? Jak bych mohl překonávat jejich únavu ze školního provozu, jak je v rámci školy aktivizovat, zbavovat naučené lhostejnosti? Jak je naučit pracovat nejen s informacemi, ale reflektovat také vlastní práci s informacemi? Jak jim sdělit, že tato *reflexe metody* je vzhledem k pravdě stejně důležitá jako reflexe tématu? Jak se zbavovat mé vlastní potřeby neustále vést hodinu, usurpovat řeč? Jak společně se studenty reflektovat svou vlastní moc, a tím se od ní částečně osvobodit?

ZÁVĚR

Moje hledání současné výchovy nechtělo zůstat u odsouzení současného stavu školy nebo společnosti. Na základě analýzy modernity, postmodernity a četby postmodernistických textů jsem se pokoušel vytvořit takovou podobu filosofie výchovy, která by jak stav školy, tak stav společnosti uváděla do vzájemného dialogu, která by jej vysvětlovala a dávala učiteli prostředky k jeho aktivnímu uchopení v rámci výuky. Cílem takové výchovy je permanentní snaha rozumět současnosti.

Postmoderní výchova se vyskytuje v rámci plurality jiných pedagogických přístupů, v určitém smyslu se takovou pluralitou může stávat. Je to slabá výchova, která si neklade nárok na definitivní správnost, která napadá sama sebe. Uvědomuje si svou zakotvenost v dějinách, svůj dědický vztah k minulému, je reflektivní vůči svým vlastním chybám a nedostatkům. Upozorňování na vlastní rizika se dokonce stává jejím obsahem. Definitivní nalezení současné výchovy by znamenalo uzavření, klauzuru, která je vzdálená postmodernímu myšlení.

Chtěl jsem v této práci ukázat, že postmoderní výchova není a nemusí být destruktivní, ale že jde spíše o permanentní pohyb hledání, překonávání zažitého v napjatém a kritickém vztahu.

Jsem si vědom rizika, kdy se odpor vůči řádu v určitém okamžiku zákonitě převrací v novou tradici a tento nový řád bývá snad ještě úzkostlivěji vymáhán. Pojetí postmoderní výchovy, které jsem zformuloval na základě četby postmoderních filosofů, primárně nechce a nemůže vznášet na nikoho žádný nárok. Na druhou stranu jsem si vědom toho, že její realizace zviditelňuje a vytváří určitá nová napětí.

V postmoderní výchově nemůže jít o proměnu celku, protože tento celek je mimo pedagogickou moc, protože postmoderní učitel má v rukou spíše kritické tázání než sadu odpovědí. V postmoderní výchově nejde ani o kosmetickou úpravu povrchu v rámci dílčího prvku. Domnívám se, že pedagogické problémy současnosti leží hlouběji a jsou málo viditelné. V určitém smyslu nejde ani o tvorbu pedagogické alternativy. Tím by mohlo dojít k odkázání postmoderní výchovy na okraj, marginalizován. V postmoderní výchově jde o běžné dítě v běžné škole, postmoderní učitel chce využít existujícího kontrastu (zde mezi moderní školou a postmoderním světem). Tento kontrast bude pedagogicky funkční jen v přímém střetu, v napětí s *odlišným*.

POUŽITÁ LITERATURA

- ARAC, J. *Postmodernism and Politics*. Minnesota: UMP, 1986.
- ARONOWITZ, S. et GIROUX, H. A. *Postmodern Education*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 1991.
- AVIRAM, A. *Decline of Modern Paradigm in Education*. In: *International Review of Education* 42/5, 1996. str. 421 – 444.
- BALABÁN, M. *Hebrejské človehkosloví*. Praha: Hermann a synové, 1996.
- BARTHES, R. *Fragmenty milostného diskurzu*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2007a. překl. Č. Pelikán.
- *From Work to Text*. In: *Modern Literary Theory: A Reader*. Londýn: Edward Arnold, 1989. str. 166 – 171.
- *Lekce*. In: MERLEAU-PONTY, M. et alii. *Chvála moudrosti*. Bratislava: Archa, 1994. Str. 81 – 99. překl. M. Petříček.
- *Mytologie*. Praha: Dokořán, 2004. překl. J. Fulka.
- *Roland Barthes by Roland Barthes*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1977. překl. R. Howard.
- *Rozkoš z textu*. Praha: Triáda, 2008. překl. O. Špilarová.
- *Světlá komora - Poznámka k fotografii*. Praha: Agite/Fra, 2005. překl. M. Petříček.
- *S/Z*. Praha: garamond, 2007b. překl. J. Fulka.
- BAUDRILLARD, J. *O svádění*. Olomouc: Votobia, 1996. překl. A. Dvořáčková.
- *Selected Writings*. ed. M. Poster. Stanford: Stanford University Press, 1988.
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2006. překl. M. Petrusek.
- BĚLOHRADSKÝ, V. *Mezislvěty a mezi-světy – filosofické dialogy*. Votobia: Praha, 1997.
- *Myslet zeleň světa*. Praha: Mladá fronta, 1991a.
- *O vyvratitelnosti světa*. In: *Společnost nevolnosti*. Slon: Praha, 2007.
- *Příchod doby cikánské aneb Evropou se jen tak toulat*. In: *Přirozený svět jako politický problém*.
- *Eseje o člověku pozdní doby*. Praha: Československý spisovatel, 1991b. Str. 209 – 211.
- BERTENS, H. et NATOLI, J. *Encyklopedie postmodernismu*. Brno: Barrister&Principal, 2005. překl. Š. Kaňa.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. překl. O. Selucký.
- BIESTA, G. *How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal*. In: *Journal of Philosophy of Education*. Salisbury: 2002, Philosophy of Education Society of Great Britain. str. 377 – 390.
- *The Right to Philosophy of Education: From Critique to Deconstruction*. In: *Philosophy of Education*, Urbana: 1998, Philosophy of Education Society. str. 476 – 484.
- BIESTA, G. et EGÉA-KUEHNE D. *Derrida and Education*. Londýn a New York: Routledge, 2001. kol. *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. MŠMT: Praha, 2001.
- BINGHAM, Ch. *Authority Is Never Genuine, but Neither Is Giving It Up: Toward a Derridean Theory of Un-Enlightened Empowerment*. In: *Philosophy of Education*, Urbana: 2006, Philosophy of Education Society. str. 453 – 461.
- *I Am the Missing Pages of the Text I Teach: Gadamer and Derrida on Teacher Authority*. In: *Philosophy of Education*, Urbana: 2001, Philosophy of Education Society. str. 265 – 272.

- BORADORI, G. *Filosofie v době teroru - rozhovory s Jürgenem Habermasem a Jacquesem Derridou*. Praha: Karolinum, 2005. překl. M. Petříček.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londýn: Sage Publications, 1990.
- BOWERY, A.-M. et BEATY, M. *The Use of Reading Questions As a Pedagogical Tool: Fostering an Interrogative, Narrative Approach to Philosophy*. In: *Teaching Philosophy* 22/1, 2009.
- CAMUS, A. *Mýtus o Sisyfovi*. Svoboda: Praha, 1995. překl. D. Steinová.
- COOPER, D. E. *Postmodernism*. In: ed. CURREN, R. *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 2003. str. 206 – 217.
- DEBORD, G. *Společnost spektáklu*. Praha: intu, 2007. překl. J. Fulka a P. Siostrzonek.
- DERRIDA, J. *Budoucnost profese aneb Universita bez podmínky (co by v budoucnu mohlo nastat díky „humanitním studiím“)*. In: *Filosofický časopis* č 6/49, 2001.
- et ROUDINESCO, É. *Co přinese zítřek?* Praha: Karolinum, 2003. překl. J. Fulka.
 - *Gift of Death*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995. překl. D. Wills.
 - *Gramatológia*. Bratislava: Archa, 1998. překl. M. Kanovský.
 - *Násilí a metafyzika*. Praha: Filosofia, 2003. překl. J. Pechar a kolektiv.
 - *Naučit sa konečne žiť – Rozhovor s Jeanom Birnbaumom*. Bratislava: PT, 2005. překl. A. Marenčin.
 - *Síla zákona*. Praha: Oikoymenh, 2002. překl. M. Petříček.
 - *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa, 1993. překl. M. Petříček.
- ed. DHILLON, P. A. et STANDISH, P. *Lyotard - Just education*. Londýn, New York: Routledge, 2000.
- DIDEROT, D. *Prospekt encyklopedie; Pojednání o kráse*. Praha: Svoboda, 1950. překl. H. Taillet-Sedláčková.
- DOPITA, M. *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*. Olomouc: UP, 2007.
- DREYFUS, H. L. et RABINOW, P. *Michel Foucault - Za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Praha: Hermann a synové, 2010. překl. J. Hasala, L. Nová, S. Polášek a P. Toman.
- DU MARSAIS, C. CH. heslo *Education* In: *The Encyclopedia of Diderot & d'Alembert Collaborative Translation Project*. Ann Arbor: MPublishing, University of Michigan Library, 2007. překl. C. Armenteros. [online]. [cit. 13. 4. 2013]. Dostupné z <<http://hdl.handle.net/2027/spo.did2222.0000.390>> (Jedná se o překlad hesla Education: *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, vol. 5. Paris, 1755. str. 397 – 403.)
- FAJFR, M. *Kulturní hermeneutika (vertikály a horizontály: poznámky k multikulturní výchově)*. In: *Paideia* 1, 2005.
- *Pokus o nástin dekonstruktivní filosofie výchovy*. In: *Paideia*, 2, 2008.
 - *(s)věty*. Vydáno vlastním nákladem v internetovém vydavatelství knihovnička.cz. 2009.
- FINKIELKRAUT, A. *Destrukce myšlení*. Atlantis: Praha, 1993. překl. V. Jochmann.
- FOUCAULT, M. *Archeologie vědění*. Praha: Hermann a synové, 2002. překl. Č. Pelikán.
- *Dějiny šílenství*. Praha: Lidové noviny, 2003a. překl. V. Dvořáková.
 - *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin, 2000. překl. Č. Pelikán.
 - *Diskurs, Autor, Genealogie*. Praha: Svoboda, 1994. překl. P. Horák.
 - *What is Enlightenment?* In: ed. RABINOW, P. *Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, 1984. str. 32 - 50. překl. C. Porter.

- *Myšlení vnějšku*. Praha: Hermann a synové, 2003b. překl. Č. Pelikán, M. Petříček, S. Polášek, P. Soukup, K. Thein (především kapitoly *Subjekt a moc, O jiných prostorech, Co je osvícenství? a Omnes et singulatum*).
- *Slova a věci*. Brno: Computer Press, 2007. překl. J. Rubáš.
- *Vůle k vědě*. Praha: Hermann a synové, 1999. překl. Č. Pelikán.
- *Zrození kliniky*. Praha: Pavel Mervart, 2010. překl. J. Havlíček a Č. Pelikán.
- FRANK, M. Co je neostrukturalismus? Praha: Sofis, 2000. překl. M. Petříček. str. 106 – 166.
- FRANKL, V. E. *A přesto říci životu ano - Psycholog prožívá koncentrační tábor*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006a. překl. B. Kučerová.
- *Lékařská péče o duši - Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 2006b. překl. V. Jochmann.
- *Vůle ke smyslu - Vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta, 2006c. překl. V. Jochmann.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Londýn: Continuum, 2000. překl. M. B. Ramos.
- *Politics and Education*. Los Angeles: UCLA, 1998. překl. P. L. Wong.
- FREUD, S. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Avicenum, 1991. překl. J. Pechar.
- FRIČ, A. V. *Čerwuiš aneb Z Pacheka do Pacheka oklikou přes střední Evropu*. Praha: Titanic, 2011.
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H, 2008.
- FUNDA, O. A. *Znavená Evropa umírá*. Karolinum: Praha, 2002.
- GABLIK, S. *Selhalo moderna?* In: ŠEVČÍK, J. a kol. *České umění 1980 – 2010 – Texty a dokumenty*. Praha: VVP AVU, 2011. str. 77 – 83. překl. S. M. Blumfeld.
- GATCHEL, R. H. *Evolution of the concept*. In: ed. SNOOK, I. A. *Concepts of Indoctrination – Philosophical Essays*. Londýn, New York: Routledge, 2010. str. 7 – 13.
- GATTO, J. T. *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers, 1992.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2010. překl. K. Müller.
- GILCHER-HOLTEYOVÁ, I. *Hnutí '68 na Západě – Studentské bouře v USA a západní Evropě*. Praha: Vyšehrad, 2004. překl. V. Drbal.
- GIROUX, H. *Pedagogy and the Politics of Hope – Theory, Culture, and Schooling*. Oxford: Westview Press, 1997.
- HAMM, C. M. *Philosophical Issues in Education*. Londýn a New York: Routledge, 1989.
- HAUSER, M. *Cesty z postmodernismu – Filosofická reflexe doby přechodu*. Praha: Filosofia, 2012.
- HAVLÍK, R. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.
- HAUSER, M. *Cesty z postmodernismu – Filosofická reflexe doby přechodu*. Praha: Filosofie, 2012.
- HEYWOOD, A. *Politologie*. Plzeň: vydavatelství Aleš Čeněk, 2008. překl. Z. Masopust.
- HLAVÁČEK, P. *Liessmann usvědčuje Evropu z nezdělanosti*. In: Literární noviny, březen 2010. [online]. [cit. 13. 4. 2013]. Dostupné z <<http://www.cuni.cz/IFORUM-8780.html>>
- HLAVAČKA, M. *Školství pod egidou samosprávy*. In: ed. BLÁHOVÁ, K. PETRBOK, V. *Vzdělávání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. plzeňského symposia*. Praha: ÚČL AV ČR, 2004. str. 85 - 91.
- HOGENOVÁ, A. *Otázky jako základ filosofie*. In: Paideia, 3–4/IV/2007.
- HORYNA, B. *Filosofie posledních let před koncem filosofie - kapitoly ze současné německé filosofie*. Praha: KLP, 1998.
- HOSKIN, K. *Foucault under Examination: The Crypto-educationalist Unmasked*. In: ed. BALL, S. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. Londýn: Routledge, 1990.
- HUBÍK, S. *Postmoderní kultura – Úvod do problematiky*. MUKL: Olomouc, 1991.

- HUNTER, R. *Plato's Symposium*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ILLICH, I. *Odškolení společnosti - polemický spis*. Praha: Slon, 2000. překl. J. Prokop.
- JARKOVSKÁ, L. a kol. *S tenderem na trh - Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. Praha: Slon, 2010.
- JAMESON, F. *Postmodernism or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. Londýn, New York: Verso, 1991.
- kol. *Informační publikace pro cizince - Česká republika*. Praha: MV ČR, 2011. [online]. [cit. 13. 4. 2013]. Dostupné z <<http://www.cizinci.cz>>
- KANT, I. *Odpověď na otázku: Co je to osvícenství?* In: *Filosofický časopis* 93/3, Praha: FÚ AV ČR, 1993. str. 381 – 387. překl. J. Loužil.
- *O výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1931. překl. J. Jančařík.
- KELLER, J. *Teorie modernizace*. Praha: Slon, 2007.
- KELLER, J. et TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon, 2008.
- KLEIN, N. *Bez loga – bez prostoru, bez volby, bez práce*. Praha: Argo, Dokořán, 2005. překl. P. Kaas.
- kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP, 2008.
- kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- KOELB, C. *Introduction: so what's the story?* In: ed. KOELB, C. *Nietzsche as Postmodernist: Essays Pro and Contra*. New York: State University of New York Press, 1990.
- KOVALÍK, J. *Krásné šibenice Marty S*. In: *Respekt*, 5. 5. 2006. [online]. [cit. 13. 4. 2013]. Dostupné z: <<http://respekt.ihned.cz/c1-36263580-krasne-sibenice-marty-s>>
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann a synové, 1995.
- KUČEROVÁ, S. *Antropologický přístup – moderna a postmoderna*. In: *Pedagogická orientace* 10, 1994. str. 110 – 121.
- KUHN, T. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 2008. překl. T. Jeníček.
- LEIRMAN, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání – expert, inženýr, prorok, komunikátor*. Praha: Karolinum, 1996. překl. J. Vymazal a kolektiv.
- LENDEROVÁ, M. *Dívčí vzdělávání v Čechách 19. století*. In: ed. BLÁHOVÁ, K. PETRBOK, V. *Vzdělávání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. plzeňského symposia*. Praha: ÚČL AV ČR, 2004. str. 375 – 384.
- LÉVINAS, E. *Totalita a nekonečno (Esej o exterioritě)*. Praha: Oikoymenh, 1997. překl. M. Petříček a J. Sokol.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Myšlení přírodních národů*. Praha: Dauphin, 1996. překl. J. Pechar.
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti - omyly společnosti nevědění*. Praha: Academia, 2009. překl. J. Zoubková.
- LYON, D. *Ježíš v Disneylandu – náboženství v postmoderní době*. Mladá Fronta: Praha, 2002. překl. P. Vlčková.
- LYOTARD, J.-F. *Návrat a jiné eseje*. Praha: Hermann a synové, 2002. překl. L. Šerý a M. Petříček.
- *Postmoderní situace*. In: *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV, 1993. str. 95 - 177. překl. J. Pechar
- *Postmoderno vysvětlované dětem*. In: *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV, 1993. str. 13 – 92. překl. J. Pechar
- *Rozepře*. Praha: Filosofia, 1998. překl. J. Pechar.
- MACKLER, S. *Nativity Seduced: Lyotard and Birth of Improbable*. In: *Philosophy of Education*, 2003. str. 365 – 372.

- MANN, W. *The Past as Future? Hellenism, the Gymnasium, and Altertumswissenschaft*. In: ed. CURREN, R. *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. str. 143 – 159.
- MARSHALL, J. *Education and the Postmodern World: Rethinking Some Educational Stories*. In: *Educational Theory* 1/50, 2000. str. 117 – 126.
- *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Dordrecht: Kluwer, 1996.
- MASON, M. *Teachers as Critical Mediators of Knowledge*. In: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, no. 2, 2000. str. 343 – 352.
- MATĚJŮ, P. a kolektiv. *Nerovnosti ve vzdělání - Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010.
- MATĚJŮ, P. et STRAKOVÁ, J. *Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností*. In: MATĚJŮ, P. a kolektiv. *(Ne)rovné šance na vzdělání - vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. str. 194 – 219.
- McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím - extenze člověka*. Praha: Odeon, 1991. překl. M. Calda a J. Střítecký. (1964)
- *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota, 2008. překl. I. Příbylová a M. Krejza.
- MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Oikoymenh: Praha, 1996.
- MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou - od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní, 2008.
- MORKES, F. *Tradice učitelů jako nositelů kultury*. In: ed. BLÁHOVÁ, K. PETRBOK, V. *Vzdělávání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. plzeňského symposia*. Praha: ÚČL AV ČR, 2004. str. 169 – 177.
- MORVAYOVÁ, P. et MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísní, 2009.
- MORVAYOVÁ, P. *Slovník výrazů z multikulturalismu*. Pro interní potřebu doktorandů oboru filosofie PedF UK, 2005.
- MÜHLPACHR, P. *Sociální determinanty výchovy v postmoderní společnosti*. In: *Pedagogická orientace* 4, 2003. str. 44 – 51.
- NÁBĚLEK, K. *Alternativa druhorozená*. In: ed. BALADRÁN, Z. HAVRÁNEK, V. *Atlas transformace*. Praha: Tranzit, 2009. str. 14 – 15.
- ed. NÁDVORNÍK, O. et VOLFOVÁ, A. *Společný svět – globální rozvojové vzdělávání*. Člověk v tísní: Praha, 2004.
- NEŠPOR, Z. et LUŽNÝ, D. *Sociologie náboženství*. Praha: Portál, 2007.
- NĚMEC, J. *Postmodernismus a úloha lidského myšlení*. In: *Pedagogická orientace* 20, 1996. str. 94 – 99.
- NIETZSCHE, F. *Genealogie morálky*. Praha: Aurora, 2002. překl. V. Koubová.
- *Lidské, příliš lidské I. a II.* Praha: Oikoymenh, 2010/2012. překl. V. Koubová.
- NOBLE, I. *Postmoderní kritika*. In: POKORNÝ, P. et alii *Hermeneutika jako teorie porozumění*. Praha: Vyšehrad, 2006. str. 339 – 353.
- ed. PALMER, J. et alii. *Fifty Modern Thinkers on Education*. London and New York: Taylor&Francis Routledge, 2001. (hesla Lyotard a Foucault)
- ed. PASTOROVÁ, M. *Doporučené očekávané výstupy - Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: NÚV/VÚP, 2011.
- PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Karolinum: Praha, 2004.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007.

- PETERS, M. *Education and the Postmodern Condition: revisiting Jean-François Lyotard*. In: Journal of Philosophy of Education, vol. 29, no. 3, 1995. str. 387 – 400.
- *Ethics and Education*. Atlanta: Scott and Foresman, 1968.
- *Michel Foucault*. In: ed. PALMER, J. A. *Fifty Modern Thinkers on Education*. Routledge: New York a Londýn, 2001. str. 170 – 174.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Slon: Praha, 2007.
- PETŘÍČEK, M. *Dějiny přítomnosti*. In: kol. autorů *Dějiny českého výtvarného umění VI/1 - 1958 – 2000*. Praha: Academia, 2007. str. 11 – 17.
- *Myšlení obrazem*. Praha: Hermann&synové, 2009.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. překl. Š. Kovařík.
- PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1999.
- PLATÓN, *Symposium*. Praha: Oikoymenh, 2003. překl. F. Novotný.
- *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2003. překl. F. Novotný.
- kol. *Politika do školy patří – Metodický materiál pro učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá Fronta, 2010. překl. I. Reifová.
- *The End of Education. Redefining a Value of School*. New York: Vintage Books, 1996.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012.
- *Moderní pedagogika - Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997.
- kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. VÚP: Praha, 2007.
- RICOEUR, P. *Teória interpretácie: Diskurz a prebytek významu*. Archa: Bratislava, 1997. překl. Z. Kalnická.
- RYAN, A. *Deweyan Pragmatism and American Education*. In: RORTY, A. O. *Philosophers on Education – New Historical Perspectives*. Londýn, New York: Routledge, 2005, str. 392 – 408.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994.
- RUITENBERG, C. *Giving Place to Unforseeable Learning: The Inhospitability of Outcomes-Based Education*. In: *Philosophy of Education*, 2009. str. 266 – 274.
- SARTRE, J.-P. *Bytí a nicota*. Praha: Oikoymenh, 2006. překl. O. Kuba.
- SCOTT, G. A. et WELTON W. A. *Erotic Wisdom - Philosophy and Intermediacy in Plato's Symposium*. New York: State Univesity of New York Press, 2008.
- SCHLEGELOVÁ, J. *Jak učit filosofii v podmínkách gymnázia*. In: *Filosofický časopis 95/1*.
- *Otázky školní etické výchovy ve světle kutikulární reformy*. In: *Paideia 1/V/2008*.
- SCHOENEBECK, H. von *Škola s přívětivou tváří - skutečnost a představa*. Pardubice: UP, 2001. překl. M. Bláhová.
- *Texty k postpedagogickému myšlení*. Pardubice: Universita Pardubice, 1999. překl. neuveden.
- SIMONOVÁ, N. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti - Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: SLON, 2011.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení*. In: *Pedagogická orientace 12/13*, 1994. str. 114 – 125.
- SLAVICKÁ, M. *Postmoderní polibek*. In: ŠEVČÍK, J. a kol. *České umění 1980 – 2010 – Texty a dokumenty*. Praha: VVP AVU, 2011. str. 185 - 189.
- SMART, P. *The Concept of Indoctrination*. In: ed. LANGFORD, G. O'CONNOR, D. J. *New Essays in the Philosophy of Education*. Londýn, New York: Routledge, 2010. str. 25 – 35.
- SOUSEDÍK, P. *Logika pro studenty humanitních oborů*. Praha: Vyšehrad, 2001.
- STARK, S. et alii *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2003.

- STRAKOVÁ, J. Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů. In: MATĚJŮ, P. a kolektiv. *Nerovnosti ve vzdělání - Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010. str. 130 – 150.
- STROUHAL, M. *Pedagogika v postmoderním věku*. In: *Pedagogika LXI*, 2011. str. 1 – 4.
- SUŠOVÁ, V. *Školství jako nástroj propagandy - Výchova k patriotismu na příkladě rakouských učebnic druhé poloviny 19. století*. In: ed. BLÁHOVÁ, K. PETRBOK, V. *Vzdělávání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. plzeňského symposia*. Praha: ÚČL AV ČR, 2004. str. 100 – 110.
- SVATOŠ, M. *Humanistické vzdělání s dominancí klasických jazyků v českých zemích v 19. století*. In: ed. BLÁHOVÁ, K. PETRBOK, V. *Vzdělávání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. plzeňského symposia*. Praha: ÚČL AV ČR, 2004. str. 39 – 51.
- SYŘIŠTĚ, I. *Potřebuje postmodernismus výchovné ideály?* In: *Pedagogická orientace* 1, 1999. str. 19 – 28.
- ŠEVČÍK, O. *Problémy moderny a postmoderny. Architektura – filosofie – estetika*. Praha: ČVUT, 1993.
- ŠINDELOVÁ, J. *Je každý jasný názor násilím? Uměnovědný diskurz*. In: *Paideia* 1–2/IV/2007.
- ŠUBRT, J. *Proměnlivý charakter soudobých společností*. In: ŠUBRT, J. et alii. *Soudobá sociologie III (Diagnózy soudobých společností)*. Praha: Karolinum, 2008. str. 9 – 22.
- TRIFONAS, P. *Jacques Derrida as a Philosopher of Education*. In: ed. PETERS, M. A. *Encyclopedia of Philosophy of Education*. datováno 2002. [online]. [cit. 13. 4. 2013]. Dostupné z WWW: <http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=derrida_and_the_philosophy_of_education>
- TRIFONAS, P. PETERS, M. *Derrida, Deconstruction and Education – Ethics of Pedagogy and Research*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- TURNER, G. M. *Teacher as Sadist, and the Duality of Self and Other*. In: *Philosophy of Education*, 2000. str. 118 – 127.
- USHER, R. EDWARDS, R. *Postmodernism and Education - Different Voices, Different Worlds*. Londýn, New York: Routledge, 2003.
- VÁVRA, O. *Filosofie výchovy v době tzv. postmoderny a společenské transformace*. In: *Pedagogická orientace* 20, 1996. str. 84 – 86.
- kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.
- VESELÝ, A. *Společnost vědění*. In: ŠUBRT, J. et alii. *Soudobá sociologie III (Diagnózy soudobých společností)*. Praha: Karolinum, 2008. str. 64 – 84.
- WAIN, K. *The Future of Education... and its Philosophy*. In: *Studies in Philosophy & Education* 27, 2008. str. 103 – 114.
- WEBER, M. *Smysl „hodnotové neutrality“ v sociologických a ekonomických vědách*. In: *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenth, 2009. str. 64 – 107.
- WELSCH, W. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon, 1994. překl. I. Ozarčuk a M. Petříček. - *Postmoderna. Pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha, KLP 1993. překl. B. Horyna.
- WIENGARTNER, Ch. *Teaching as Subversive Activity*. New York: A Delta Book, 1969.
- WINCH, Ch. GINGELL, J. *Philosophy of Education - Key Concepts*. Routledge: New York, Oxon, 2008.
- WITTGENSTEIN, L. *Filosofická zkoumání*. Praha: FÚ AV ČR, 1993. překl. J. Pechar.

Hledání současné výchovy

Mgr. Marek Fajfr

Vedoucí práce: PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.

Universita Karlova / Katedra občanské nauky a filosofie

Studijní program: Filosofie

150 stran

2013