UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
2008 – 2012

Vendula Šubová

Problematika hodnot ve vzdělávání v postmoderní společnosti na počátku 21. století

Issues of Values in Education in Postmodern Society in the Early 21st Century

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2012

Vedoucí práce:.....**PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.**

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně, uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

4. července 2012

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce, PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D., za trpělivé vedení práce, ochotu i za cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za jejich podporu při psaní této práce.

Obsah

	Abstrakt	5
	Summary	6
0	Úvod	7
1	Postmoderní rysy společnosti a jejich vliv na vzdělávání	9
1.0	Úvodem k postmoderně	9
1.1	Pluralita jako bezuzdný eklektismus i jako pozitivní rozmanitost	11
1.2	Proces personalizace a radikální individualismus	19
1.3	Problematika dekonstrukce ve filozofii výchovy a vzdělávání	24
1.4	Závěr kapitoly	27
2	O hodnotách ve vzdělávání	29
2.0	Úvodem k hodnotám samotným	29
2.1	Současné cíle vzdělávání	31
2.1.1	Idea vyváženého vzdělání	37
2.2	Hodnota vzdělání ve společnosti vědění	39
2.3	Závěr kapitoly	43
3	Závěr	45
4	Soupis bibliografických citací	47
5	Bibliografie	50

Abstrakt

Cílem práce je nastínit problematiku současného pojetí hodnot v postmoderní společnosti a identifikovat důsledky tohoto pojetí pro vzdělávání a výchovu. Práce se pokouší analyzovat současnou pluralitní společnost na základě literatury relevantní k danému tématu. Práce se zabývá otázkou, zda a za jakých podmínek je možné stanovit celospolečensky platné hodnoty a zda je lze začlenit do procesu vzdělávání a výchovy. Text je členěn do dvou kapitol, první z nich se zabývá problematikou postmoderní společnosti, pluralismu a filozofické dekonstrukce a pokouší se uvést souvislosti se vzděláváním a výchovou. Druhá kapitola je zaměřena na otázku hodnot, současných výchovných cílů a poslední část kapitoly je věnována hodnotě vzdělání v současné společnosti.

Klíčová slova:

Hodnota, vzdělávání, výchova, hodnota vzdělání, postmoderna, postmodernismus, pluralita, pluralismus, dekonstrukce, výchovné cíle, vědění, filozofie.

Summary

The aim of the thesis is to outline the issues of current conception of values as moral standards in postmodern society and to identify the consequences of this conception for education. The thesis tries to analyze current pluralist society on the base of literature, which is relevant to given subject. The thesis deals with a question, if and under what conditions is possible to determine socially valid values and if is possible to integrate them into the process of education. The text is divided into two chapters, the first of them deals with issues of postmodern society, pluralism and philosophical deconstruction and tries to indicate relations with education. The second chapter is focused on the problem of values, current educational objectives and the last part of this chapter is focused on the authority of education in current society.

Key words:

Value, education, value of education, postmodern, postmodernism, plurality, pluralism, deconstruction, educational objects, knowledge, philosophy.

Úvod

Současná situace ve vzdělávání včetně vzdělávání dospělých, ale i v záležitostech výchovy obecně mne přivedla na základní myšlenku, jaké hodnoty v dnešní době uznáváme, a tedy jaké hodnoty předáváme v procesu vzdělávání a výchovy. Světonázorový pluralismus a relativizace všech zažitých schémat indikuje stav obecné nejistoty, za jaký názor se postavit, jakou ideu přijmout za vlastní či jaké postoje zastávat.

Problematika hodnot ve vzdělávání není sice v českém prostředí ničím novým, můžeme se s ní setkat např. v pracích Jana Patočky, Radima Palouše či Zdeňka Kratochvíla. Z novějších publikací zabývajících se tímto tématem lze zmínit *Vzorce lidství* (Pelcová, 2010) či knihu *Pedagogika a výzvy nové doby* (Skalková, 2004) a také množství nejrůznějších článků. Ovšem vždy je toto téma uvedeno v podobě součásti nějakého obecnějšího problému, nikdy ne jako samostatně (nicméně v nezbytných souvislostech) řešený problém. Rozhodla jsem se tedy dané téma zpracovat trochu odlišným způsobem, než jakým doposud zpracováno bylo. Mým cílem je otázku hodnot představit jako zásadní problém, který prostupuje všemi aspekty života v postmoderní společnosti včetně základních forem socializace, výchovy a vzdělávání. Není ovšem mým záměrem představit hodnoty jen jako sociologické téma, ale ráda bych je uvedla v kontextu především filozofickém a v rámci možností také pedagogickém.

Základem této práce je tedy zájem o ideu hodnot, jejíž obraz je v současnosti nejasný a jejíž smysl je všeprostupujícím pluralismem zpochybňován. Rozhodla jsem se proto v této práci prozkoumat svět hodnot, jeho vliv na naši společnost a na proces vzdělávání a výchovy. Stěžejním problémem, kterým se zde hodlám zabývat, je tedy otázka možnosti či nemožnosti určit závazné hodnoty a normy, jež by měly legitimní platnost pro celou společnost. Z hlediska postmoderního

pluralismu je poměrně problematické vysledovat závazné hodnoty a normy, neboť silně pojímaná pluralita ve svém základu odmítá jakýkoli univerzalismus.

Abychom se mohli zaměřit na otázku hodnot, musíme nejdříve postihnout problém postmoderní společnosti, ve které žijeme. Nejprve tedy představím pojem postmoderny, nastíníme její základní teze a charakteristiky a okrajově zmíním i významný nástroj postmoderního myšlení a tvorby, dekonstrukci. Po celou dobu se pokusím dané charakteristiky postmodernismu vztáhnout i na problém vzdělávání a výchovy, jež je touto soudobou filozofií postižen velmi znatelně. Výchozí literaturou pro tuto část práce jsou především texty postmoderních autorů, jejichž filozofická reflexe současnosti je pro tuto práci stěžejní. Jedná se především o tyto postmodernisty: Jean-François Lyotard, Wolfgang Welsch, Zygmunt Bauman, Jacques Derrida a Gianni Vattimo. V otázkách týkajících se lidské povahy a společenských jevů mi byl průvodcem francouzský filozof a sociolog Gilles Lipovetsky.

Posléze se v textu již zaměřuji na otázku hodnot ve vzdělávání, nejprve se věnuji výchovným cílům, opět zde nastiňuji problém možnosti stanovit v současnosti závazné výchovné cíle, které by byly legitimní normou, standardem. Problém stanovení takových cílů je zakořeněn již v samé podstatě pluralismu – pokud neexistují celospolečensky uznávané hodnoty, nelze z nich při určování výchovných cílů vycházet. Poté práce zkoumá hodnotu samotného vzdělání, která je mu v současnosti přisuzována. V této části čerpám především z textů o filozofii výchovy, jejichž autorem je Wolfgang Brezinka. Dalšími významnými zdroji informací a myšlenek je kniha rakouského profesora Konrada Paula Liessmanna, *Teorie nevzdělanosti*, a přepis přednášek o filozofii výchovy Jana Patočky.

Zvláštní místo v literárních zdrojích má Friedrich Nietzsche, jehož myšlenky jsou pro mne zásadní inspirací.

1 Postmoderní rysy a jejich vliv na vzdělávání

Úvodem k postmoderně

Postmodernismus dávno není pouhou módní vlnou (pokud jí kdy byl), která by se vztahovala jen k úzce vymezené době a určitému místu. Je to plně rozvinutý filozofický koncept, který je svébytnou reflexí současné západní[1] kultury. Pro mnohé je to ovšem stále jen termín, který je v důsledku své vlastní nevymezenosti často velmi neadekvátně užíván v textech nejrůznorodějšího typu - v novinových sloupcích, recenzích, internetových diskuzích, anotacích připravovaných výstav i jako marketingový slogan k nejnovějšímu detektivnímu románu. Co nelze jednoznačně vymezit, pojmenovat, to bude jistě „postmoderní". Toto současné „zaklínadlo" je ale dvousečnou zbraní, protože poukazuje nejen na problém všeobecné nejasnosti termínu postmoderna, ale i na jev, který je pro postmodernu příznačný, a to je zpovrchnění a směšování diametrálně rozdílného v laciný a bezobsažný kýč. Příznačné je tak i samotné užití tohoto umělecko-filozofického termínu v žurnalistice, v reklamě, v přihlouplých komentářích anonymních diskutérů, tedy převážně v „nízké" kultuře.

Předně je na místě rozlišit pojmy postmoderna a postmodernismus, jež nejsou synonyma, jak by se z některých textů mohlo jevit[2]. Welsch ve svém stěžejním díle *Naše postmoderní moderna* formuluje rozlišení těchto pojmů následovně: „Postmodernu zde chápeme jako stav radikální plurality, postmodernismus pak hájíme jako

[1] Západní kulturou je myšleno prostředí nejen v západní Evropě samotné, ale i všude tam, kde mělo a má zásadní vliv – v dnešní době již celá Evropa, Spojené státy americké, Kanada aj.

[2] Např. učebnice *Základy filozofie, etiky* (Adamová a kol., 2007) hojně rozšířená na českých gymnáziích toto rozlišení nejen neuvádí, nýbrž ani v textu nedodržuje.

jeho uchopení" (1994, s. 12). Postmoderna je tedy termínem podstatně širším, který charakterizuje celkový stav společnosti, dějinnou epochu, postmodernismus pak jeho již konkrétní formulaci (filozofickou, uměleckou, sociologickou aj.).

Nemalou obtíž tak postmodernismus způsobuje nejen svým poněkud vágním vymezením, které je u každého autora trochu jiné, ale i pronikáním do popkultury, která ji uchopuje a transformuje svým vlastním způsobem. Welsch (1994, s. 11) proto rozlišuje dva postmodernismy, „precizní" a „bezbřehý", které oba svou vzájemnou interakcí strpčují život všem, kteří se pokoušejí o jakoukoli analýzu soudobé společnosti. Onen bezbřehý postmodernismus je postmodernismus, jak ho známe ze všech odsuzujících kritik, je to „chudý a nesnesitelný" postmodernismus, libovůle a všehochuť, postmodernismus „lunaparku a konzumní kultury" (tamtéž). Kritici tohoto postmodernismu se podle Welsche tak sami ve své samolibosti stávají nástroji této libovůle, neboť neprodukují žádné relevantní koncepty, jen samoúčelné nadávky. Tento „špatný" postmodernismus pak zakrývá „pravý a lepší" postmodernismus, postmodernismus „skutečný a účinný", který se neřídí „hloupou libovůlí matoucí nezávaznosti, nýbrž zasazuje se za skutečnou pluralitu, zachovává a rozvíjí ji, poněvadž si bere k srdci příkaz rozlišovat" (1994, s. 11). Welsch tedy naprosto evidentně odsuzuje princip *anything goes*[3] a snaží se tak tímto odlišením vyzdvihnout a obhájit ten lepší postmodernimus a kategoricky zavrhnout ten špatný, jež s arogantní samozřejmostí upozaďuje ten dobrý. Autoři by pak ve svých pracích měli uvádět a argumentovat jen tím správným postmodernismem.

Tato práce ovšem bude operovat i s tím bezbřehým

[3] Paul Feyerabend tento výraz užil ve své knize *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge* (1988, s. 7, překlad – VŠ): „...'anything goes' není princip, který bych zastával – Nemyslím si, že 'principy' mohou být užívány a užitečně diskutovány mimo konkrétní výzkumné situace, na které mají působit – nýbrž je děsivým výkřikem racionalisty, který se blíže seznámil s historií."

postmodernismem, neboť jsem přesvědčena, že oba tyto postmodernismy naši společnost ovlivňují a formují. Ona cynická libovůle špatného postmodernismu je vlastně určitým životním postojem společnosti, který sice často přebíjí skutečný filozofický postmodernismus, nicméně už jen z Welschovy snahy tyto dva antagonistické „bratry" striktně odlišit lze usuzovat, že ten špatný z nich má obdivuhodný vliv a moc často toho dobrého zastínit.

A tak v ryze postmoderním duchu směšujeme vysoké s nízkým, odborné s laickým, dobré se špatným. A možná to bude jedině ku prospěchu věci, protože naše postmoderní společnost se neřídí pečlivě vymezenými akademickými konstrukty a filozofickými principy, nýbrž si žije podle své vlastní, nevymezené, dynamické a neustále se měnící postmoderny.

1.1 Pluralita jako bezuzdný eklektismus i jako pozitivní rozmanitost

Obvyklý výklad určitého problému začíná jeho definicí. Otázku plurality ovšem nelze definovat bez uvedení alespoň základního kontextu dějinného, společensko-kulturního, a už vůbec ji nelze vytrhnout z jejího přirozeného prostředí a zredukovat na encyklopedické heslo. Abychom jí porozuměli, musíme se nejdříve obeznámit s problémem širším, problémem samotné postmoderny.

Postmoderna jako současný stav společnosti není z hodnotově morálního hlediska špatná nebo dobrá. Postmoderna sama o sobě není nijaká. Nelze ji uchopit jako politickou ideologii, či umělecký módní výstřelek, není totiž ani jedním. Lze ji ovšem zneužít k mnohým účelům – stejně jako jakýkoliv jiný myšlenkový koncept. Ovšem postmoderna

není ani nějakým vymyšleným směrem, který by se „hodil" na dnešní dobu. Postmoderna je stav celé společnosti, všech jejích rozhodujících aspektů, a proto ji lze jen reflektovat, analyzovat, pochopit (či se o to alespoň pokusit). A samozřejmě pojmenovat. Jak uvádí Welsch (1994, s. 17-18), samotný termín postmoderna je poměrně nešťastně zvolený, protože evokuje něco, co přišlo po moderně, a tedy že moderna je pryč a je zde něco úplně jiného, „anti-moderního". Ve skutečnosti nelze přesně určit hranici těchto dvou epoch, protože nejsou v opozici, neproběhl žádný převrat, který by s velkou pompou svrhl modernu a nastolil novou éru postmoderny. Můžeme totiž mezi nimi najít nejen přímou návaznost, společné rysy, ale dokonce i naplnění ideálu jednoho v druhém.

Důležité je ovšem uvést na pravou míru, kterou modernu máme vlastně na mysli. Modernu devatenáctého století charakterizuje cílevědomá touha po absolutní jednotě, celistvosti, homogenitě. Devatenácté století bylo stoletím velkých revolucí, velkých vědecko-technických objevů a enormní industrializace. Tato „stará" moderna, moderna osvícenská, jednotná, viktoriánsky upjatá a revolucionářsky nesmiřitelná se ve druhé polovině devatenáctého století začala rozpadat (Welsch, 1994). Kulturní revolta přelomu století předznamenala „novou" modernu, modernu avantgardní, jež s excentrickou pózou odmítla vše staré, tradiční a zkostnatělé (Lipovetsky, 2008, kap. IV). Nová umělecká bohéma inspirovaná (paradoxně) emocionálně přepjatým a již trochu „zastaralým" romantismem, pro niž změna znamenala revoluci a odmítnutí všeho, co už tu bylo, představovala onu hnací sílu avantgardy, která se v touze po novosti stále rychleji řítila vpřed, až se stala prázdným recyklátem sebe samé. Novátorské nápady a „fanatická touha po originalitě" (Lipovetsky, 2008, kap. IV) se rychle vyčerpaly a novým uměleckým zdrojem se stalo mísení těchto avantgard – tzv. transavantgarda. Tento „nejcyničtější eklekticismus" (Lyotard, 1993, s. 19) byl již jen krůček od postmoderního pluralismu.

Avantgarda tak na počátku dvacátého století pronikla do všech uměleckých oblastí, včetně nově vznikajícího filmového průmyslu. Vytvářely se celé skupiny avantgardních umělců, kteří společně tvořili a vzájemně se ovlivňovali, jednou z nejznámnějších skupin bylo například německé uskupení expresionistů Die Brücke. Nastupující fašistické systémy ovšem avantgardnímu umění příliš nepřály a druhá světová válka znamenala celkový kulturní útlum v Evropě (Châtelet a Groslier, 2004, s. 505-530).

Určité rysy avantgardy (zvláště snaha o společenskou revoltu) se pak novým způsobem restaurovaly v umělecko-filozofickém „projektu" šedesátých let, který se utváří dodnes[4]. Uvozovky jsou zde na místě, protože postmoderna není projektem ve stejném smyslu, v jakém se tak označuje novověká moderna. Ta byla totiž hnána kupředu silnou ideou orientovanou na budoucnost, která se pokoušela změnit strukturu celé společnosti, a to cílevědomým úsilím. Postmoderna oproti tomu nemá natolik striktně vymezený cíl, naopak ji charakterizuje spíše hledání a výběr z mnoha možností, které jsou si rovnocenné. Nelze tedy mluvit o skutečném projektu, protože ten evokuje něco naplánovaného, promyšleného, s definovaným výsledkem. Tak lze charakterizovat novověkou „starou" modernu, naše postmoderna je vlastně takovým *anti-projektem*. Bauman (1995, s. 13) je v této otázce ještě kategoričtější - „postmodernita je vlastně pouze totéž, co zánik projektu"; moderna byla pečlivě plánovaným „super-projektem", který narozdíl od postmoderny neznal plurál, proto o postmoderně jako o projektu nelze podle Baumana vůbec hovořit. Postmoderna je tak vším, čím projekt není, mluvím o ní proto jako o anti-projektu.

[4] V této souvislosti je vhodné zmínit revoluci uměleckou a sexuální, které razantním způsobem proměnily soudobou kulturu a připravily živnou půdu pro postmodernisty let sedmdesátých. Výrazným mezníkem byl pak rok 1969 nejen z hlediska společensko-politického, ale též i z důvodu vydání prvního „manifestu" postmoderny s názvem *Cross the Border – Close the Gap* z pera Leslieho Fiedlera (Fiedler podle Welsche, 1994, s. 25). Jednalo se o článek, který (z hlediska postmoderny velmi příznačně) vyšel v pánském magazínu Playboy.

Prvotní impuls avantgardní rozmanitosti se tak ve staronovém pojetí radikálního pluralismu stal zdrojem neomezených možností a svobody výběru. Mnohost, rozmanitost a relativita se staly novým étosem doby, radikální pluralita proniká všemi oblastmi vědění, kultury a umění, je základním a výchozím stavem postmoderní společnosti. Moderna je tak skutečně „nedokončený projekt" (Habermas podle Lyotarda, 1993, s. 18), který neztroskotal, nýbrž se svým způsobem uskutečňuje v postmoderním anti-projektu.

Na problém radikální plurality můžeme stejně jako na samotný postmodernismus nahlížet z více stran. Respektive ji můžeme analyzovat z příznačně plurálního úhlu pohledu, který nehledá jedinou správnou odpověď, nýbrž hledá všechny relevantní a navzájem rovnocenné. Často se lze setkat s názorem, že pluralita je jen laciným eklektickým šílenstvím, které je příčinou i důsledkem „úpadku západní společnosti"[5] – tady se na okamžik zastavím. Zda lze hovořit skutečně o celkovém úpadku naší společnosti, je sporné a argumenty jsou stejně tak protichůdné a vyhrocené jako na samotnou postmodernu. Tato problematika je ovšem příliš obsáhlá a pro potřeby této práce není relevantní, nechme ji tedy stranou a zaměřme se na jediné hledisko, z kterého bychom zde měli vycházet, a to hledisko morálně-hodnotové. Vzhledem ke všeobecně poznatelné absenci hodnotých ideálů, morálních vzorů a celkovém rozmělnění a relativizaci našich hodnotových soustav lze soudit, že západní společnost se skutečně nachází ve stavu krize a úpadku hodnot. K tomuto tématu se ještě vrátím ve druhé kapitole.

Brezinka (1992, s. 14) vidí příčinu současné situace v tom, že „...je pluralismus různých společenství věřících nahrazen světonázorovým a morálním pluralismem jedinců bez jakékoli vazby."

[5] Touto problematikou se komplexněji zabývá kupříkladu Oswald Spengler ve své knize *The Decline of the West* (1991) – v českém překladu „Zánik Západu" vyšlo v roce 2011 v nakladatelství Academia. O soudobé společnosti se vyjádřil takto: „'Lidstvo' však nemá žádný cíl, žádnou ideu, žádný plán o nic víc než rodina rod motýlů či orchideí" (Spengler, 1991, s. 17, překlad – VŠ).

Brezinkovo hledisko je zajisté oprávněné, neboť ještě v době modernismu byla Evropa silně nábožensky ukotvená, což se v průběhu dvacátého století (nejen) vlivem totalitních utopií změnilo. Reálný socialismus potlačil náboženské smýšlení především v české společnosti a následný přechod ke kapitalismu tento proces stvrdil. Nacházíme se tak v určitém duchovním vakuu, které je rozsáhlejší než bylo kdy dřív. Nejspíše proto se můžeme setkat s tak velkou oblibou ve východních filozoficko-náboženských proudech – masívní popularita buddhismu je v evropské kultuře něčím vskutku nezvyklým[6].

Nicméně náboženský systém hodnot není jediný možný a především v dnešní společnosti již není ani udržitelný. A to hlavně z důvodu samotné plurality, která nepřipouští žádné neměnné a nezpochybnitelné obsahy a schémata, nelze už z podstaty věci uvažovat o náboženském systému hodnot. Myšlenkový koncept, který odmítá jakékoli spekulace, polemické relativizování či přímo zpochybňování daných dogmat a který individualismus a požitkářství považuje za nežádoucí, takový koncept nemůže v postmoderní společnosti obstát. Možností nekonečného výběru a demokratické volby tak platíme za ztrátu určité existenciální jistoty, kterou poskytovaly víra a církev. Vytržení z těchto základů nám na jednu stranu umožnilo svobodu, nezávislost a individualizaci, na stranu druhou nejistotu, neukotvenost v pevných sociálních uskupeních a atomizaci. Stali se z nás „rozkolísaní lidé", jak píše Peter Sloterdijk (1996, s. 23), které „jímá závrať" ze všech těch možností, které nám nabízí okolní svět. „Jaký život si máme vyzkoušet? Který let si máme objednat? Ztratili jsme půdu pod nohama, protože si musíme vybírat mezi čtrnácti druhy omáček. Svět je jídelní lístek a tu je třeba objednávat, nikoli pochybovat. Toto je základ postmoderní situace."

[6] Východní filozofie samozřejmě není v Evropě ničím novým, již na počátku dvacátého století zde byl velký zájem o exotiku všeho druhu, včetně okultních věd, ovšem v současné době už se nejedná o pouhý zájem poznat něco nového, nýbrž o nové pojetí spirituality vůbec.

Pluralita tak nutně vytváří podmínky náročné nejen pro psychiku člověka, ale náročné i z hlediska organizace společnosti. S avantgardou jsme se museli vzdát myšlenky univerzálních řešení, univerzální pravdy, v pluralitní společnosti není nic univerzální, univerzalismus je krajně nežádoucí, vše je relativizováno a subjektivizováno, každý má svou pravdu, ta se stala kontextuálním a ryze subjektivním pojmem. Absolutní či alespoň trvalá pravda tedy v zásadě neexistuje.

Stejně jako Lyotardův (1993) postmoderní umělec pracuje bez pravidel, tak vlastně i postmoderní člověk žije bez „pravidel" (jistých morálních hodnot), v průběhu života si vytváří svá vlastní či přejímá jiná, ve společnosti uznávaná jakožto normy slušného chování. Nicméně jediná pravidla, která jsou společností striktně vyžadována, jsou jen ta legislativně ustanovená. Právní předpisy ovšem nejsou hodnotovým systémem ve smyslu společenské morálky, jež by nám předávala univerzálně platné hodnoty. Kde bychom ale měli takové hodnoty získat? A i kdybychom je získali, jak bychom z nich mohli vytvořit celospolečensky platný a hlavně závazný systém? Zde narážíme na základní problém plurality – absolutní konsenzus na jakékoli úrovni není možný, demokracie ho ze své podstaty nepřipouští a vyžaduje pluralitu jako jediný možný princip rovnosti. A tím se dostáváme k prvnímu paradoxu pluralismu – princip, který odmítá totalitu, homogenitu v obecné rovině, vyžaduje kategorickou stejnost v přístupu k lidem všech ras, národností a vyznání. Postmoderna tak na jednu stranu univerzalismus odsuzuje, ale na druhou stranu ho i přiživuje.

V koncentrované formě můžeme tento paradox vidět i ve vzdělávání. V usilovné snaze zachovat rovnocenný přístup ke všem žákům a studentům můžeme být často svědky toho, že se zvýhodňují děti podávající slabší výkony – ať už mírnějším hodnocením, či poskytováním dalších a dalších možností opravy výsledné známky. Může se tak stát i na úkor intelektuálně zdatnějších dětí, které sice mají patřičné

schopnosti ke zvládnutí náročnějšího studia nebo k rychlejšímu pokroku v něm, které ale musí postupovat kontinuálně se všemi ostatními žáky. Problém je samozřejmě velmi obtížně řešitelný, zvláště ve veřejných školách, kde pedagog musí zvládnout třídu čítající třicet žáků a už jen z organizačních a časových důvodů se nemůže všem dětem věnovat stejně.

Dalším nedostatkem, se kterým se ve vzdělávacích zařízeních můžeme setkat, je samotný pluralitní přístup k vyučovaným obsahům. Může nastat situace, kdy má pedagog obavy projevit svůj vlastní názor, či své vlastní politické přesvědčení ze strachu, aby nebyl kárán za pochybení vůči profesní etice, studentům se proto snaží podat učivo ideově neovlivněné, objektivní a jazykově sterilní (respektive politicky korektní). Toto pravidlo sice není zanesené v žádných závazných dokumentech, pedagogové nemají legislativně upravenou profesní etiku jako např. lékaři či advokáti, nicméně se jedná o jisté implicitní pravidlo profesní etiky pedagogů. Na gymnáziích se vyučuje filozofie, politologie i religionistika, ovšem vše precizně očištěné od nežádoucích (názorově subjektivních) myšlenek, takže zůstanou jen suchá fakta bez souvislostí, jež jsou pak předhozena studentům, kteří se jimi s pochopitelným znechucením probírají, a jediné nad čím přemýšlejí je, jak si všechny ty sáhodlouhé definice zapamatují. Stejná situace nastává při výuce historie, krásně tuto situaci komentuje Patočka (1997, s. 20): „Nesmírné věci se staly v historii lidstva, ale k našemu žáku, který má tímto humanistickým výbojem projít, dochází jen jakási vylínalá spleť slov.” Autentičnost a zainteresovanost se ze studia již téměř vytratila, jednou z nejsilnějších motivací ke studiu je dnes zdařile ho zakončit s patřičným diplomem. Stejně tak pedagog, zbavený motivace předávat skutečné vědění, reprodukovat kulturní vzorce lidstva, se stává jen jakýmsi „manažerem”, jak jej trefně pojmenovává Liessmann (2012), který moderuje a úkoluje své studenty, aby všichni dosahovali optimálního (optimálně stejného) výkonu. Osvícenská idea rozumu ztratila svou legitimitu a nahradila ji

ekonomizující vize praktičnosti a výkonnosti. Primárním požadavkem tak není získat vzdělání ve smyslu klasického vědění, nýbrž osvojit si potřebné kompetence žádoucí pro výkon povolání.

Významným vlivem, který též změnil podobu soudobého vzdělávání, je internacionalizace, která jako důsledek globalismu[7] nastolila diktát anglického jazyka, jež se stal vlastně naplněnou ideou esperanta jakožto univerzálního jazyka světa (další paradox pluralismu?). Liessmann (2012) se nad tímto jevem pozastavuje v souvislosti s vědeckými elitami, které se bez znalosti angličtiny již neobejdou a ještě se její znalostí pyšní. „Podlézavost vůči anglosaské vědecké kultuře povýšené na idol vede k tomu, že je nepřímo pokládána za jazykového idiota..." (s. 94). Svou *Teorií nevzdělanosti* tak nekompromisně reflektuje stav současného vzdělávání, který v jeho podání vyznívá velmi tristně, a to i díky „anglosaské nadvládě", jejímž důsledkem je nivelizace rodného jazyka, postupné zanikání terminologie ve vlastním jazyce a jeho nahrazování anglickými výrazy.

Pokud ale na otázku plurality pohlížíme z pohledu Welsche (1994), zjistíme, že je to pohled velmi optimistický, který pluralitu vnímá jako „pozitivní úkol". Pluralita je totiž základním principem demokracie, je od ní neoddělitelná a odmítá jakoukoliv formu hegemonie. Postmoderna tak má „bytostně etický základ", protože pluralismus vyjadřuje úsilí o svobodu. Je proto třeba ji rozvíjet nikoli ve smyslu povrchní libovůle, ale jako legitimní paradigma (Welsch, 1994, s. 15). Nostalgická touha po jednotě je tedy jen steskem po donucování a pohodlném postoupení vlastní zodpovědnosti někomu jinému, kdo rozhodne. Postmodernu Welsch tedy vidí jako určitou příležitost k obrození společnosti od „starého schématu", které ji „rdousilo".

Otázkou zůstává, zda je možné rozvíjet pozitivní pluralitu toho správného postmodernismu v současné společnosti, jež nerozlišuje, ale

[7] Ulrich Beck (2007, s. 17) globalismem označuje „chápání, podle něhož světový trh vytěsňuje nebo nahrazuje politické jednání, tzn. ideologii panství světového trhu, ideologii neoliberalismu."

naopak směšuje, jež nevytváří nic nového, ale reprodukuje a recykluje. Pluralita sice ve svém základu má ideu etickou, ideu rovnoprávnosti a tolerance, ovšem v praxi díky své radikálnosti většinou spěje k obskurním závěrům, jež společnost nakonec spíše přibližují k tolik odmítanému univerzalismu. Požadavek radikální plurality a absolutní svobody všech bez rozdílu je dle mého názoru v jakékoli společnosti neuskutečnitelný, vždy musí dojít ke kompromisu, který zvýhodní jen jednu stranu vůči druhé, absolutní konsenzus celé společnosti je utopie.

1.2 Proces personalizace a radikální individualismus

S otázkou plurality úzce souvisí další určující rys postmoderny, a to výrazná individualizace společnosti, která je důsledkem procesu personalizace. Lipovetsky se touto problematikou podrobně zabývá v knize *Éra prázdnoty* (2008), kde uvádí, že proces personalizace je vlastně novou formou socializace, jejím egocentrickým vyústěním v důsledku postmoderního pluralismu. Socializace založená na disciplíně, jak ji známe z dob osvícenského modernismu zanikla a nahradila ji dokonale pružná forma seberealizace, která umožňuje demokratický rozvoj osobnosti. Rozvoj, který není zatížen žádnými danými obsahy, žádným pevným rámcem, žádnými stálými hodnotami – „socializace plná pohyblivosti" (Lipovetsky, 2008, s. 174).

Základní obecně platnou hodnotou, která je nezpochybnitelná, tak ovšem zůstává jen svoboda – ovšem ne svoboda kolektivní, za kterou se zasazovala moderna (stará i nová), ale svoboda individuální, ohraničená a redukovaná na individuálně a subjektivně vnímaný pojem, který je pro postmoderního člověka samozřejmostí. Svoboda jako možnost volby, nekonečnost výběru – svoboda fragmentarizovaná a individualizovaná.

Postmoderní svoboda je krystalicky průhledná ve své roztříštěnosti a morální sterilitě. Na jednu stranu má člověk v západní společnosti téměř neomezenou svobodu projevu, na druhou stranu ale často nemá co říct. V interview pro magazín Reflex (Formánek, 2007, s. 46) odpověděl umělec a skladatel Vladimír Franz na otázku, zda se mu líbí rocková hudba, takto: „Nelíbí. Míjí se totiž účinkem. Buší do zdi, za níž není nic." Stejná odpověď by možná vystihla otázku současné svobody. Zdá se, jako bychom se nacházeli v bodu, za který už nevidíme a jehož původ nás nezajímá. Svoboda se tak míjí účinkem, přesto je pro nás určitou samozřejmostí, jejíž náhlá ztráta by nás hluboce zasáhla. Otázka svobody v postmoderní společnosti tedy nestojí na polemice, zda ji máme, či ne, ale na tom, jakým způsobem ji využíváme a zda vůbec.

Svoboda a s ní související právo na osobní naplnění, na seberealizaci jsou v současnosti tak samozřejmými pojmy, že se nikdo ani příliš nezajímá o jejich skutečný význam. A pokud ano, tak jen ve velmi omezených souvislostech, omezených na vlastní osobu, na vlastní sebepojetí. Protože v pluralitní společnosti „nikdo nemůže poučovat druhého, jak má věci chápat, či jakým způsobem žít" (Syřiště, 2002, s. 67). Přesto si paradoxně necháváme médii vnucovat názory a ideje, „návody" na život. Počínaje agresivními reklamními slogany, konče ztotožňováním se s oblíbeným seriálovým hrdinou.

Epizodičnost televizních seriálů je dalším příznačným rysem, který pronikl do každodenního života. Bauman tento jev označuje jako „kaleidoskopickou kulturu", ve které se život rozpadl na „kaleidoskop samostatných epizod, jež nejsou propojeny ani kauzálně, ani logicky" (Bauman, 1995, s. 36). Plynutí času tak ztratilo svou kontinuitu, místo ní zde máme soubor epizod, které probíhají nezávisle na sobě. V postmoderní kultuře tak převládá „přechodnost, prozatímnost, dočasnost" (tamtéž, s. 34), které se projevují ve všech aspektech života, včetně vzdělávání. Důležitá není znalost daného obsahu, nýbrž schopnost a

dovednost ho využít, zapomenout a nahradit novým. Rychlost, s jakou se mění pracovní trh a požadavky na pracovníka, přímo vyžaduje co nejvyšší možnou flexibilitu, adaptaci na různě se měnící podmínky a schopnost se neustále (sebe)vzdělávat. Žádné dosažené vzdělání tak není definitivní, každá kvalifikace je pouze dočasná, využitelná jen pro určitý moment. Jak uvádí Bauman (1995), postmoderní společnost neustálé změny tedy preferuje absenci přesně vymezené identity osobnosti.

Mnohočetnost na všech úrovních je podle Syřiště (2002, s. 53) ústředním jevem postmoderny, nelze prý už mluvit o pouhé pluralitě, která je známa již z moderny, nýbrž se v současnosti nalézáme ve stavu „multilaterality", která je jakýmsi dalším vývojovým stupněm dobře známého pluralismu. Nevymezenost identity osobnosti tak v tomto pojetí dostává nový rozměr, mluvíme o tzv. transverzální identitě. Zde je naprosto jasná souvislost s Welschovým (1994) pojmem „transverzálního rozumu", který ho charakterizuje jako rozum, jenž se uskutečňuje v různých spojeních a přechodech mezi mnoha druhy racionalit. Transverzální rozum je tak naplněním pluralitního myšlení, jehož činnost je horizontální a přechodná, neexistuje v ní jediná nadřazená „hyperracionalita", nýbrž soubor navzájem propojených a rovnocenných racionalit (Welsch, 1994, kap. VII.). Obdobně můžeme hovořit o transverzální identitě, ve které nedominuje jediná identita (národní, náboženská či kulturní), ale koexistují zde různé prvky různých identit, z nichž žádná není nadřazená. Podle Syřiště mluvíme o „zhroucení celkového jednotného konceptu identity a jeho nahrazení jinými dílčími identitami" (2002, s. 54). Tento multilaterální koncept identity je ve filozofickém postmodernismu konečným stavem, ze kterého už se nemůžeme dopracovat k žádnému jednotnému celku, nacházíme se tedy ve stavu jakési „posthumánní identity" (tamtéž).

Lipovetsky (2008, kap. I.) se v této souvislosti zabývá jevem, který nazývá „samoobsluhou" – existencí podle vlastního výběru. A

výběr je to vskutku široký – jsme totiž neustále sváděni nekonečnou paletou možností, neomezeným výběrem a kombinacemi. Svůdnost jako všeobecný proces, který ovlivňuje veškeré naše konání, spotřebu, vzdělání i morálku. Svůdnost jako projev i důsledek plurality, sjednocující princip konzumní společnosti, který na nás ze všech stran hrne nadbytek pestrých podnětů, z nichž si každý vybere svůj „program na míru". Toto svádění můžeme vidět i ve vzdělávání – množství volitelných předmětů, individuálních studijních plánů, e-learning nebo např. evaluace pedagogů ze strany samotných studentů – veškeré tyto snahy o liberálnější a zábavnější vzdělávání jsou projevem této postmoderní svůdnosti, která ze školství pomalu vymýtila disciplínu, prestiž i autoritu. Školy na všech stupních vzdělávání se stále více přizpůsobují svým žákům a studentům, vymýšlejí další a další způsoby, jak vzdělávání ozvláštnit, ulehčit, jednoduše řečeno snaží se vyjít vstříc svým klientům. „Edutainment" tak ve všech ohledech naplňuje dnešní filozofii škol, v současnosti už není výjimkou, ale standardem, aby plnohodnotné učební pomůcky tvořily počítačové hry, programy, televizní pořady, filmy, dokumety, či obligátní jazykové audionahrávky. Všechny tyto učební pomůcky jsou pouhým prostředkem, jak výuku učinit zábavným a „bezbolestným" procesem.

Pokud bychom v úvahách o důsledcích procesu personalizace zašli ještě dále, objevili bychom jeho znepokojující výsledek v podobě jakéhosi „vzoru" postmoderního člověka, produktu tolik proklamované seberealizace – do sebe zahleděného Narcise. „Narcis zaujatý jen sám sebou a usilující jen o vlastní seberealizaci a vyrovnanosť" (Lipovetsky, 2008, s. 91) je příčinou současné psychické lability a celkové destabilizace nejen osobnosti, ale i všech sociálních struktur. Ve společnosti panuje masová lhostejnost, lidé už nemají žádné idoly ani tabu, nic je již nemůže překvapit, uchvátit, strhnout. Veškerý technologický pokrok a inovace jsou na denním pořádku, „šokující"

změnilo význam a stalo se všedním. Šokující může být nejnovější převratný objev vědy i skandál filmových celebrit. Realita světa ztratila pro Narcise svou legitimitu, svou autentičnost, a tak ji hledá ve virtuálním světě sociálních sítí. Vytváří si svůj vlastní subjektivní a zároveň prázdný svět, kde si konstruuje své vlastní vztahy „na míru" oproštěné od únavné povinnosti skutečných setkání a skutečných rozhovorů. Narcis je sám sobě idolem, absolutním a nedostižným, sám v sobě hledá a objevuje nové obzory, nové „reálno".

Atomizace postmoderní společnosti na plně nezávislé a soběstačné jedince způsobila „zánik sociálna" (Lipovetsky, 2008, kap. II.). Vztahy k bližním jsou nahrazeny vztahem k sobě, emancipovaný Narcis nikoho jiného ke štěstí nepotřebuje, je fascinován vlastním sebepoznáváním. Smutným důsledkem soudobého narcismu je tak emoční prázdnota, neschopnost navazovat trvalejší vztahy s lidmi a „izolace každému na míru" (tamtéž). Proto Lipovetsky (2008) mluví o současnosti jako o éře prázdnoty, prázdnota se totiž šíří ve všech oblastech lidské činnosti, i v lidech samotných. Poukazuje tak na odvrácenou stranu postmoderní plurality, která způsobila rozklad veškeré transcendence, zánik trvalých hodnot a nastolila éru masové apatie. „A tak zůstáváme ve svých labyrintech plni opuštěnosti a narcismu, řešíme záležitosti svých emocí, vyplétáme se způsobem, který nás ještě více zaplétá" (Syřiště, 2002, s. 69).

Lhostejnost vládne i ve školách a na univerzitách, studenti ztrácí zájem o klasické vzdělání. Dokonalým příkladem, který mluví za všechny, je studium filozofie, které je považováno za nepraktické, postrádající uplatnění, a tedy zbytečné. Ve společnosti se s tímto přístupem lze setkat velmi často, proto na některých univerzitách obory „neperspektivní" zanikají a „investuje se jen do oborů, u nichž se v blízké budoucnosti větří celosvětový trh" (Liessmann, 2008, s. 87). Hodnota klasického vzdělání, jehož smyslem je „vědění" samotné se v

současnosti nivelizovala, vědění je posuzováno podle vnějších hledisek, ne podle vlastních kritérií (tamtéž).

Nietzsche se ve svých *Nečasových úvahách* vyjádřil o vzdělanosti lehce sarkastickým způsobem, který je ovšem pro současnost příznačný: „Být vzdělaný znamená: nedat na sobě znát, jak ubohý a špatný člověk je, jak je dravý ve chtivosti, nenasytný v hromadění, sobecký a nestoudný v požitcích" (2005, s. 195). Z hlediska postmoderního uvažování se jedná o celkem aktuální otázku, neboť v tomto smyslu je vzdělání jistý způsob přetvářky, která je jakýmsi zdvořilostním standardem. Postmodernismus ovšem tuto přetvářku z lidí sňal a tento zkažený obsah „vzdělanosti" vrchovatě naplnil a glorifikoval jako vzor úspěšnosti. Dekadence a hédonismus již nejsou něčím zatracovaným, jejich původní význam se vytratil, neboť narcistický materialismus postmoderního člověka zcela oprávňuje uspokojovat veškeré své potřeby a tužby bez sebemenšího zaváhání.

1.3 Problematika dekonstrukce ve filozofii výchovy a vzdělávání

Předchozí dvě podkapitoly se zabývaly postmodernou spíše z pohledu sociologizujícího, snažily se prvky postmoderny vysvětlit na běžných jevech ve společnosti, poukazovaly na důsledky těchto jevů na náš hodnotový systém. V této části textu se pokusím ve stručnosti nastínit problematiku dekonstrukce[8]. Jedná se o velmi komplexní a z hlediska filozofie stále ještě nepříliš přesně vymezený pojem, který pro potřeby této práce není až tak určující. Nicméně jeho alespoň krátké představení

[8] Pojem dekonstrukce do filozofie zavedl francouzský postmodernista, který bývá často řazen k poststrukturalismu, Jacques Derrida. Poprvé výraz „dekonstrukce" uvádí ve své knize *De la Grammatologie* roku 1967 (podle Fajfra, 2008, s. 2).

má v těchto souvislostech význam, neboť představuje nový způsob myšlení i postup filozofické a umělecké práce – je tedy významným rysem postmoderny. Dekonstrukce patří více do filozofie než do jakékoli jiné oblasti, proto se jí budu zabývat především z filozofického hlediska, oblast uměleckou zabývající se dekonstruktivní tvorbou ponechám stranou. Ve druhé části okrajově nastíním problém dekonstruktivní filozofie výchovy.

Problém dekonstrukce začíná již její definicí. Sám autor tohoto pojmu, Derrida, se ve svých textech (1993) otevřeně vyhýbá jednoznačné odpovědi na otázku, co je to dekonstrukce. Z hlediska sémantického rozboru samotného výrazu lze usuzovat, že se jedná o určitý způsob „boření" nějakého konstruktu či jeho rozebrání na jednotlivosti, které jsou následně „seskládány" jiným způsobem. Proti takovému pojetí se Derrida ovšem ohrazuje, neboť podle něj nelze dekonstrukci pojímat jako způsob či metodu, není ani jedním. Můžeme ji spíše chápat jako druh samotného výkonu, samotného myšlenkového procesu, ne jen způsob jejich uchopení. Neboť dekonstrukcí rozkládáme celek nejen z hlediska jeho struktury, ale na této cestě dekonstruujeme i samotné prováděné operace a použité postupy, čímž nalézáme postupy a struktury nové, jež zároveň podrobujeme další dekonstruktivní analýze. Tím „rozbíjíme" centrum, střed problému (konstruktu) a odhalujeme hranice jeho problému, možnosti jeho interpretace. Tímto důsledným „rozebráním" nalézáme nové „prostory", jejich možnou kontingenci, ke které jsme sami dekonstrukcí došli, jež je tedy arteficiální (Derrida, 1993, s. 304).

Jak je patrné, dekonstrukce je tedy pojmem patřícím spíše do (post)strukturalismu, protože se zabývá strukturami. Nicméně souvislost s postmodernismem zde přeci jen je. Dekonstrukce neznamená jen „vnitřní hroucení", dekompozici struktury, nýbrž i určitý „přístup ke světu" (Syřiště, 2002, s. 61). Dekonstrukce se ale sama svým pojetím proti strukturalismu vymezuje, neboť pro ni struktura jako taková nemá

velký význam, proto ji záměrně „boří". Stejně tak i „postmodernismus není metodou, nerozkládá celistvost za účelem porozumění" (Syřiště, 2002, s. 62) jednotlivým částem. Důležitá je samotná „hra struktury", jak uvádí Derrida (1993, s. 177), protože „centrum struktury, jež orientuje a organizuje soudržnost systému, nepochybně připouští hru prvků uvnitř celkové formy".

Mluvit o dekonstrukci z hlediska vzdělávání a výchovy je poměrně problematické, neboť vzdělávání je kontinuálním procesem, jež by měl spět k nějakému konkrétnímu cíli. Tato premisa však již z podstaty odporuje dekonstruktivnímu způsobu myšlení, jež „se neustále navrací sám k sobě, aby se zpochybnil a vyjevil tak svou vlastní konečnost" (Fajfr, 2008, s. 1). Vzdělávání je totiž konstrukt, který ovšem nemůže být neustále dekonstruován v nekonečném cyklu zpochybňování a analyzování. Naopak je vyžadován pevný rámec, jasně vymezené cíle a směr – v tomto ohledu se konstrukt vzdělávání od dob staré moderny nezměnil. Ovšem postmoderna toto odmítá, jak tedy potom můžeme vytvořit novou postmoderní koncepci vzdělávání „ve světě, kde skutečnost je tak destabilizovaná, že neskýtá látku ke zkušenosti, nýbrž jen podněty k prozkoumávání a k experimentování" (Lyotard, 1993, s. 20)? V oblasti vzdělávání a výchovy není místo pro destabilitu, ani pro experiment, naopak je třeba poskytnout jistotu a jasný cíl.

Podle postmodernistů dnes již není možné vyžadovat univerzální odpovědi na problémy vzdělávání a výchovy, ty se společně s „velkými vyprávěními" (Lyotard, 1993, s. 38) zhroutily a ztratily svou legitimitu. Současnost je decentrovaná, centrum jako možnost ani nesmí existovat, existence hranic celku je lhostejná, spíše bychom měli analyzovat hranice dekonstruovaných částí (Derrida, 1993). Otázkou zůstává, zda je vůbec možné poskytnout takto decentrované vzdělávání, zvláště na nižších stupních vzdělávání, kde bychom žákům měli poskytnout spíše stabilní prostředí s jasně vymezenými pravidly.

1.4 Závěr kapitoly

Původ pluralismu můžeme nacházet v ideích kulturní revolty z přelomu devatenáctého a dvacátého století, jejíž členové byli nazýváni „bohémy" a často obviňováni z dekadentního způsobu života a hédonického individualismu, v němž můžeme vidět zdroj současného stylu života, jež je značně orientován na lidské „Já" (Lipovetsky, 2008, kap. IV). Revolta vůči tradicím, normám a hodnotám měšťácké společnosti byla průvodním jevem bytostné touhy po novosti, po originalitě. V současnosti již revolta v tom původním slova smyslu vymizela, neboť postmoderní člověk ve své malátnosti a lhostejnosti nemá potřebu se bouřit (tamtéž). Dříve nemyslitelný bohémský styl života bez trvalých hodnot a morálky dnes již nikoho nepohoršuje, stal se normou. Tímto způsobem byla „velká" filozofie elitářských intelektuálů snesena k masám, což ji může v některých očích snížit na úroveň společenského jevu či módního trendu, který nemá žádné legitimní ukotvení ve „skutečné" filozofii. Takto ale lze uvažovat jen o onom bezbřehém postmodernismu, který podle Welsche (1994) není tou skutečnou postmoderní filozofií. Skutečný postmodernimus ovšem současnou situaci nevytváří, jen ji reflektuje, pluralita tudíž není samoúčelným konstruktem, nýbrž reálným stavem, který je analyzován.

K problematice pluralismu jakožto všeprostupujícího principu naší společnosti se tedy v zásadě můžeme postavit dvěma způsoby. Zaprvé ji můžeme odmítnout jakožto pouhý cynický eklektismus, který naše společnost přijala za svůj a který je příčinou současného úpadku hodnot a hédonického způsobu života. Zadruhé se k ní můžeme postavit po vzoru Welsche a akceptovat ji jakožto základní stav společnosti, elementární nástroj demokracie, a pokusit se ji začlenit do našeho myšlení i jako způsob nahlížení na skutečnost. Pluralita tedy stojí v samém jádru svobody, je jejím předpokladem, a svoboda zůstává jedinou

celospolečensky uznávanou hodnotou. Z toho vyplývá, že pluralitu samu můžeme nazírat jako *hodnotu*, jež sice z naší společnosti vymýtila všechny tradiční hodnoty a normy, po jejichž návratu stále někteří touží, která ovšem je sama základním principem současné morálky – určitou *meta-hodnotou*, jež stojí nad všemi individuálními i skupinovými hodnotami. Pluralita jako základ tolerantní společnosti založené na principu svobody jedince. Otázkou zůstává, zda taková meta-hodnota není konečným stavem, který už nelze překonat, jen dále dělit.

V době multikulturní společnosti, ve které si jsou všichni ze zákona rovni, je pluralita jedinou určující hodnotou, která zaručuje svobodu jedince každého etnika, vyznání i rasy. Společnost, ve které se na jednu stranu individuální blaho „uctívá" jakožto hlavní princip svobody jedince, na druhou stranu každý projev individuality nekompromisně potlačuje. V překotné honbě za osvobozením své individuality jsme ji tak vlastně dosti zásadním způsobem potlačili – paradox toho, že člověk může prezentovat sebe jako jedinečnou individualitu, ale zároveň se nesmí vymezit vůči ostatním, protože by tím potlačoval jejich nárok na stejnou vyjímečnost. Jak se taková společnost může do budoucna vyvíjet ve smyslu teleologickém, je otázkou, na kterou zatím nebyla nalezena uspokojivá odpověď. Podle Lyotarda je účelnost „velkým vyprávěním" s univerzální platností a jako taková není v postmoderně možná (Lyotard, 1993, s. 38).

2. O hodnotách ve vzdělávání

Úvodem k hodnotám samotným

Veškeré naše vytvořené, tradicí zakořeněné a dále reprodukovatelné hodnoty a normy vychází z naší obecné kultury, z našich kulturních vzorců. Kultura jakožto výsledek lidské činnosti v sobě obsahuje dvě protichůdné síly – jednak určitou stálost, ukotvenost v čase a prostoru, jednak ale i sílu dynamickou, díky níž se kultura může adaptovat na nové podmínky, dále se vyvíjet. Nietzsche ve svých *Nečasových úvahách* kulturu charakterizuje takto: „Kultura je především jednota uměleckého slohu ve všech životních projevech národa. Mnoho vědění a znalostí není však ani nutným prostředkem kultury, ani její známkou a snáší se v případě potřeby skvěle s opakem kultury, s barbarstvím, to znamená: s nepřítomností slohu nebo chaotickou změtí slohů všech" (2005, s. 12). Z tohoto pohledu se jeví naše současná postmoderní kultura právě onou „chaotickou změtí", neboť naší kultuře nedominuje jediný určující směr, pokud ovšem za současný umělecký sloh nepovažujeme postmoderní eklektismus a synkretismus. Stejně tak „mnoho vědění a znalostí" je pro naši společnost charakteristické, často se můžeme setkat s označením „informační společnosť" či vznešeněji „společnost vědění" (Liessmann, 2012). Přesto ovšem nadmíra informací, jejich rychlý přenos a snadná dosažitelnost nejsou určujícím rysem bohaté kultury, v současnosti lze získat dojem spíše opačný. Žijeme tedy v době barbarství, jak vyplývá z Nietzscheovy úvahy, nebo jsme za těch několik desetiletí postmoderního mísení a slučování vytvořili něco nového a zcela originálního?

Kultura je složitý organismus, který produkuje hodnoty. Pojem

„hodnota" jsem tu již několikrát použila, aniž bych podala nějakou definici či bližší vymezení. Potíž s pojmem hodnota je ten, že je mnohoznačný a pro každého v zásadě znamená něco trochu jiného. Pro výraz hodnota totiž není „žádné pravidlo užití, které by všichni dodržovali – ani v běžné řeči, ani ve filozofii, ani ve vědách" (Brezinka, 1992, s. 117). Obecně se hodnotou míní nějaká pozitivní vlastnost přisuzovaná „statkům" (věcem, charakteristikám, činnostem), jednoduše řečeno: hodnota je to, co lidé považují za hodnotné. Nás ale bude zajímat konkrétnější pojetí, omezené na hodnoty jako morální normy. Hodnoty tak jsou určitým „trvalým požadavkem, před který je člověk postaven" (Pelcová, 2010, s. 116). Ovšem před jaké požadavky je postaven člověk postmoderní? A lze vůbec určit univerzální požadavky, hodnoty, které by byly legitimní normou pro všechny? Pluralita nepřeje žádným univerzálním hodnotám, ani normám, bytostně je odmítá. Možná jsme se obrnili lhostejností a cynismem a definitivně rezignovali na hledání nějakých obecně platných ideálů, jakéhosi obecného dobra, které by se stalo legitimním zdrojem morálky v celé naší společnosti.

Zajímavý pohled na hodnoty z pohledu „fixní plurality", která je demokraticky „neodbouratelná", má Pospíšil (2003, s. 136), který hodnoty dělí do tří skupin. První skupinu tvoří hodnoty *tolerované*, tzn. nějakým způsobem trpěné, s nimiž nelze všeobecně souhlasit, jelikož jsou součástí nějaké představy o světě jedné skupiny lidí. Tolerované hodnoty jsou především náboženské, u nichž je míra fixní plurality vysoká, proto nelze uvažovat o náboženství jako zdroji legitimních hodnot pro všechny. Hodnoty *integrované* již nevyvolávají takové názorové rozepře jako hodnoty tolerované, neboť jsou za určitých podmínek akceptovatelné pro většinu. Jedná se především o hodnoty, jejichž zdrojem je filozofie, která z hlediska plurality umožňuje hledání různých odpovědí a nevytváří ustálená dogmata. Poslední skupinou hodnot jsou podle Pospíšila hodnoty *iniciované*, všekulturní, které jsou

schopné vzájemného ovlivňování, jsou naučitelné, pochopitelné a mohou „působit jako prostředky k novému existenciálnímu otevírání skutečnosti" (tamtéž).

Tato část práce přímo navazuje, či lépe řečeno je nedílnou součástí kapitoly předchozí. Zaměřím se zde více na oblast vzdělávání, nicméně jakýsi „výchozí bod" problému zůstává stejný. Postmoderní společnost s sebou nese určité jevy, které ovlivňují naše myšlení, náš život, naši kulturu, a tedy i vzdělávání a výchovu. S principy pluralismu a individualizace se setkáváme i při veškerých činnostech souvisejících s výchovou a vzděláváním. Jak stanovit pevné cíle vzdělávání v podmínkách pluralitní společnosti? Jakou hodnotu může mít stále ještě vzdělání samo o sobě, když veškeré znalosti (a vzdělání) jsou k dispozici všem bez rozdílu? Má vůbec ještě smysl mluvit o „hodnotovém vzdělávání", když se samotným pojmem hodnota je v naší kultuře nakládáno libovolně a když ani nedokážeme určit obecné (celospolečenské) hodnoty morální?

2.1 Současné cíle vzdělávání

Prvotním problémem, na který můžeme v pedagogice narazit, je stanovení závazných vzdělávacích a výchovných cílů. Brezinka cíl výchovy definuje jako určitý ideál, který bychom měli uskutečnit (1992, s. 15). Hovoří především o ideálech osobnostních vlastností, kterými by měla vychovávaná osoba na konci výchovného procesu disponovat. Jsou to tedy ideální psychické dispozice, určité ctnosti, které musí být možné popsat v pojmech výsledného stavu. Jiné pojetí výchovných cílů má John Dewey (1930), jehož pedagogika vychází sice stále ještě z modernistického pojetí, ale v některých názorech se již trochu blíží

postmoderně. Ve svém díle *Demokracie a výchova* uvádí, že jakýmsi obecným cílem výchovy je učinit vychovávanou osobu schopnou k sebevzdělávání, nazývá to „nepřetržitou způsobilostí růst" (s. 135). Toto pojetí se od současného trendu „celoživotního učení" a „seberealizace" (Liessmann, 2012, kap. III.) příliš neliší. A zní to veskrze logicky, neboť neustálý vývoj a změny v naší kultuře člověka nutí k adaptaci na nové podmínky a čím rychleji změny probíhají, tím vyšší nároky jsou na člověka kladené. Co by ale mělo být konkrétním obsahem takového cíle? Jaké vlastnosti jsou žádoucí v plně rozvinuté osobnosti?

Výchova je vždy určitou snahou pozitivně ovlivnit osobnost vychovávaného a nezáleží na tom, zda se jedná o žáka ve škole, či účastníka rekvalifikačního kurzu, „výuka", „vzdělávání" či „školení" mají stejný prazáklad jako výchova obecně (Brezinka, 1992, s. 13). Výchovný cíl musí být stanoven dříve, než začneme s výchovou, protože cílem není jen soubor nějakých činností, které žáci či studenti vykonávají na příkaz pedagoga. Výchovný cíl by měl být činností řízenou a uspořádanou, která je založena na vnitřních činnostech a potřebách vychovávané osoby a která by měla vycházet ze současného stavu a možností (Dewey, 1930, s. 135-149). Jedná se tedy o „dynamickou kategorii" (Krystoň, 2003), která by měla být schopná se přizpůsobovat společenským změnám a požadavkům.

V současnosti velmi módní požadavky na seberealizaci a rozvoj osobnosti jakožto konečné cíle výchovy (Liessmann, 2012, kap. III.) zakořeněné již od dob personalistických teorií (Bertrand, 1998) ve světle současného stavu vzdělávání vyznívají poněkud nepatřičně. Jednak samotná koncepce seberealizace je značně pochybná, neboť, jak uvádí Beneš (2002, s. 78), pokud není rozvoj člověka chápán teleologicky nebo pokud se nejedná o realizaci něčeho daného, pak je seberealizace de facto realizací ničeho. Jednak rozvoj osobnosti ani seberealizace výchovnými cíli být nemohou (Brezinka, 1992, s. 28). Předně není definováno, jaké

konkrétní vlastnosti by „seberealizovaná" osobnost měla mít, tudíž se podle Brezinky (tamtéž) nejedná o cíl s normativní hodnotou. Seberealizace se tak stává prázdnou frází, neboť je „uskutečňováním ničeho" (Beneš, 2002, s. 78), je to proces, který nemá žádných konkrétně formulovaných cílů, a již z logiky věci proces nemůže být cílem. Jednak podstata současné permisivní výchovy ve vzdělávacích institucích potlačuje princip organizace a disciplíny, který je z hlediska svobodného vývoje dítěte nežádoucí (Skalková, 2004, kap. III.).

Extrémní uvolněnost výuky, která tak vlastně ani nemá podobu výuky v tradičním pojetí, se jeví poměrně neefektivní a limitující. Limitující především v předávání určitých celospolečensky žádoucích hodnot a objektivně platných obsahů, které nepředává, protože je v pluralistické společnosti není možné jednoznačně určit. Současná pedagogika s dětmi jedná již jako s „hotovými" osobnostmi, které nepotřebují autoritativní výchovu ve smyslu formujícím. Ve výuce totiž převládají spíše formální ideály, které „málo stanovují a mnoho nechávají otevřeného" (Brezinka, 1992, s. 22). Tento vpravdě egocentrický přístup k žákovi nutně vyvolá obavy, zda v dětech místo „svobodného ducha" nevyvolá spíše rozjívenost, sobectví a přesvědčení o vlastní neomylnosti. Jak uvádí Hannah Arendtová – dítě, které se vymaní z autority dospělých, není svobodné, naopak je vydáno mnohem nebezpečnější (a v důsledcích pro osobnost dítěte i zhoubnější než vliv autority vychovatele) autoritě většiny (Arendtová, 1994, s. 78). Důsledkem je pak konformismus a podřízenost vrstevnické skupině, ve které dítě není schopno diskuze (tamtéž). Na vyšších stupních vzdělávání pak tato výchova již zcela postrádá smysl, neboť dospělý člověk si žádá výuku založenou na předávání poznatků a dovedností, které potřebuje k výkonu povolání.

Hlavním problémem při stanovení výchovných cílů v pluralistické společnosti je absence hodnotových ideálů ve společnosti samotné. Jak

jsem již uvedla při charakteristice postmoderní plurality, současná společnost pozbyla na nějakém závazném zastřešujícím systému a rozpadla se na množství systémů nezávislých, jež jsou si a priori sobě rovné, neboť pluralita ve své podstatě uznává všechny vyřčené názory a ideje, aniž by je podrobila nějakému kritickému výběru, případně určila jeden nezpochybnitelný bod. Společnost tak musí operovat s mnoha různými idejemi, jejichž množství a různorodost jsou podstatou samotné demokracie, vybírat mezi nimi na základě konsenzu většiny – jinými slovy musí dojít ke kompromisu. Stejně tak koncept výchovných cílů vyžaduje výběr určité možnosti akceptovatelné pro většinu. Tím se ovšem dostáváme do úzkých, neboť výchova jakožto určitý základ pro společnost budoucí by neměl být produktem nějakého kompromisu, který je sice akceptovatelný, ale (a právě proto) není legitimní, neboť kompromis nikdo ideově neobhajuje, o kompromisu není nikdo bytostně přesvědčen.

O konceptech vzdělávání a výchovy tak vždy rozhoduje určitá názorová skupina, která je právě u moci a která je po několika letech vystřídána skupinou jinou, jež si stanovený koncept znovu upravuje podle svého vlastního přesvědčení. Tím se dostáváme k další problematice související se vzděláváním a výchovou, a to je nepřetržitý řetězec reforem. Každá politická strana je ve svých předvolebních kampaních ztělesněním „reformního ducha", jež se ovšem po volbách většinou stane vyčpělým přízrakem držícím se „starých kolejí". Ve stejném duchu o tom hovoří Liessmann (2012, s. 112): „Ohlašování nové společnosti je kromě jiného tak jednoduché a bez rizika, protože jen málokdo rozezná, jak starý je tenhle údajně nový svět". Reformní snahy jsou tak pouhým prázdným gestem, které drží společnost „v neustálém pohybu" (tamtéž), v kontinuálním procesu adaptace. Jak se potom v této situaci nepřetržitých změn, které často nemají ani opodstatnění, může výchovný cíl stát standardem, stabilním prvkem, od něhož se odvíjí celý

výchovný proces?

Pokud bychom se na tuto problematiku podívali z pohledu Pospíšila (2003, s. 131-139), našli bychom řešení v předpokladu plurality jakožto výchozího axiomu. To znamená nesnažit se z pluralismu vymanit, nýbrž ho přijmout jako základní stav. V tom případě ovšem nemůžeme na výchovu nahlížet jako na proces formování osobnosti, nýbrž jako na „otevřenou cestu, na níž je třeba upozorňovat a předávat zkušenost, iniciovat hodnotový systém na hodnotu plurality...” (tamtéž, s. 138). Základní hodnotou tak stále zůstává svoboda, ke které bychom měli vychovávat a která sama by měla být výchozím nástrojem výchovy. Musí být tedy „do důsledku respektována svoboda individua” (tamtéž), a to v jeho rozvoji, osobní integritě a socializaci. Jak jsem ale už uvedla výše, jsem toho mínění, že s dítětem nelze nakládat jako s hotovou osobností, kterou jen nepatrně „postrčíme” k svobodnému rozvoji a seberealizaci. Aby si člověk mohl uvědomovat svou vlastní svobodu, je nutné, aby ji nejdříve poznal, pochopil a začlenil jako součást své podstaty, a toho nemůže být schopen, dokud ho nějaká autorita „nedonutí” a dokud nemá dostatečně rozvinuté rozumové schopnosti. Tudíž má podle mého názoru Pospíšilova teze smysl uplatnění nejdříve na sekundárním, ale spíše až na terciárním vzdělávání, kam už přichází veskrze rozumová bytost, s níž lze vést racionální diskuzi a která je schopna konstruktivního myšlení s vysokou mírou abstraktizace.

Z předchozího textu vyplývá, že výchova v obecném pojetí je určitým uvědomělým procesem odehrávajícím se v naší kultuře, jehož smysl je pozitivně formovat osobnost. Patočka výchovu definuje takto (1997, s. 23): „Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších.” Lze ale o takovém pojetí hovořit i v současnosti? Výchova je samozřejmě primárně nástrojem

socializace, pomocí kterého se vychovávaná osoba začleňuje do společnosti, učí se jejím způsobům a pravidlům. Ovšem o jakých kulturních obsazích můžeme v současnosti uvažovat? K závazným hodnotám a normám nelze vychovávat, neboť žádné takové, které by byly celospolečensky uznávané, neexistují. Jen stěží bychom mohli do českého kurikula začlenit kupříkladu křesťanskou věrouku, když ve třídě vedle ateistické většiny může sedět i muslim či buddhista. S předáváním takového kulturního obsahu by patrně většina nesouhlasila a většina má v demokratické společnosti určující hlas. Kulturním obsahem je i historie, jejíž studium je nedílnou součástí všech základních a většiny středních škol. A i zde nacházíme neřešitelné problémy, které jsou často ideologické povahy. Jak například vyložit otázku druhé světové války či vznik Československé socialistické republiky, aniž bychom se dopustili jakéhokoliv ideologického podbízení? Nezbývá nám tak patrně nic jiného než se spokojit s „pseudonormativními výklady ducha doby, které převážně zůstaly mlhavé a chudé na konkrétní obsah" (Brezinka, 2001, s. 197). Jelikož v pluralistické společnosti nelze určit přesné, jasně vymezené a nezpochybnitelné cíle výchovy, jaké jsou známé ještě z poměrně nedávné doby. Znamená to, že se musíme smířit s konkrétně nedefinovaným rozvojem osobnosti?

Rozpad tradičního konceptu vzdělávání z dob osvícenské moderny s sebou logicky nese i zánik tradičních cílů, které v současnosti již pozbyly významu, je proto nutností vytvořit cíle nové, které by byly naplněním principů pluralistické společnosti. Takové cíle je ovšem velmi nesnadné určit, neboť se nemáme de facto o co opřít. Pluralita je mnohoznačným a mnohovrstevnatým principem, který nám neříká, jakým způsobem máme myslet, s jakými hodnotami se ztotožnit, jaké normy chování od člověka vyžadovat. Pluralita nám říká jediné: vše je dovoleno. Což se s výše vymezeným pojetím výchovy neslučuje, neboť výchova má formovat, ovlivňovat k něčemu konkrétnímu. A ač jsem teď

pluralitu nefilozoficky zredukovala na pouhé *anything goes*, tak je nutno s ní počítat i v tomto pojetí, neboť se takto často uplatňuje i v primární socializaci, tedy v rodičovské výchově, na což upozorňuje i Brezinka (1992, s. 142): „...panuje permisivita, ponechávání volnosti, nejistota vzhledem k normám, obavy z konfliktů, pohodlnost a lhostejnost, které se falešně vydávají za toleranci."

Povinnost výchovy dětí mají v první řadě rodiče, kteří za svého potomka nesou odpovědnost až do jeho dospělosti, zároveň ale i stát, který ukládá zákonnou povinnost školní docházky[9]. V ideálním stavu by spolu rodiče a škola měli při výchově a vzdělávání spolupracovat, bohužel to tak ale často nebývá. V současnosti se podle Brezinky (1992, s. 134-151) můžeme setkat s nejistotou ze strany rodičů, kteří sami nevědí, jakým způsobem a k jakým hodnotám své dítě vychovávat a vzdělávat. Dětem se málo věnují, ponechávají jim volnost, nestanovují normy a pravidla. Tak se stále více rodičů snaží výchovu přesunout na školy, které jim v tom ale nemohou pomoci takovým způsobem, jaký by si patrně většina rodičů představovala. Už jen z organizačních a časových důvodů nemůže škola plnit pečovatelské a psychoterapeutické úkoly, které primárně připadají rodičům. Pokud tedy sami rodiče nevědí, jak a k jakým hodnotám svého potomka vychovávat, jak by to mohly vědět vzdělávací instituce, které se raději hodnotové výchovy již zcela vzdaly?

2.1.1 Idea vyváženého vzdělání

Určitým ukazatelem směru, kterým bychom se při stanovení výchovných cílů mohli přeci jen vydat, by mohla být formule „vyvážené vzdělání", kterou podrobněji rozpracovává Brezinka (1992, kap. IV.). Koncept vyváženého vzdělání klade nároky na osobnost ve smyslu

[9] V České republice legislativně upravuje *Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, 48/2005 Sb. ve znění 454/2006 Sb.

harmonického rozvoje jejích sil, o jejichž povaze ale nemluví, jen vyslovuje požadavek toho, aby byly v rovnováze. V takovém vzdělávání by nemělo chybět nic důležitého či hodnotného a mělo by tvořit smysluplný celek (tamtéž). Taková myšlenka ovšem vyznívá trochu prázdným dojmem, neboť nám neříká nic o povaze samotného obsahu, tedy co je považováno za důležité a hodnotné.

Člověk je od přírody tvorem zvídavým, potřebujícím se učit, aby byl schopen přežít – v současném pojetí lépe řečeno obstát ve společnosti. Předpokládá se tedy, že člověk sám bude v procesu výchovy vyvíjet vlastní snahu se učit, rozvíjet své schopnosti, zdokonalovat se (Brezinka, 1992, s. 97). Jenže abychom se mohli sebevzdělávat, musíme vědět k čemu se máme snažit přiblížit, k jakému vzoru či ideálu, jaké vlastnosti a schopnosti zdokonalovat, jakých morálních hodnot se držet. A v tom je zásadní problém pluralitní kultury, nemá žádných vzorů – „idolů". Idoly dnes hledáme v osobách herců a zpěváků, kterým se mnozí mladí lidé snaží přiblížit – ne z důvodu určitých ctností, kterými daná osoba oplývá (či spíše neoplývá), nýbrž z důvodu úspěšnosti a mediální viditelnosti. To je znepokojivý vzor dnešního člověka – bohatá a úspěšná celebrita, jež je posuzována a obdivována jen z hlediska reakcí vnějšího světa, ne z hlediska vlastních projevů a myšlenek. Tyto pseudovzory ovšem nic nevypovídají o současném ideálu vyváženě vzdělané osobnosti, jsou jen smutným důsledkem vlivu pluralitní kultury a masmédií na člověka.

Co je tedy myšleno onou „vyvážeností", ke které bychom se vzděláváním a výchovou měli pokusit přiblížit? Brezinka (1992, s. 98) tuto vyváženost charakterizuje určitým harmonickým rozvojem těla a duše, rozumového a emocionálního spektra myšlení. Všechny stránky osobnosti by měly být ve vyváženém poměru, který neupřednostňuje ani jednu z nich, čímž tato deviza „představuje člověka bez vlastností, bez vazeb, bez kultury" (tamtéž), neboť se jedná o čistě abstrakní ideál, podle

nějž bychom měli rozvíjet všechno. Dochází zde tak ke střetu formálního ideálu s obsahovým, neboť všechny tyto formy se zdají obsahově prázdné. Stejně tak pojetí vzdělaného člověka, který je zároveň kultivovaný a vysoce morální, je jen formou, kterou je nutné naplnit konkrétními vlastnostmi, schopnostmi, normami. Kde ale tyto obsahy nalézt?

Ideál vyváženě vzdělaného člověka můžeme hledat v tradičních pojetích, čistě racionálním způsobem nevykonstruujeme žádné objektivně a celospolečensky platné obsahy (Brezinka, 1992, kap. IV.). Přesto, že tento ideál patrně nelze v dnešní době naplnit a kodifikovat, může být určitou základní inspirací pro tvorbu konkrétních výchovných cílů, může být jakýmsi filtrem, který z výchovy odstraní jednostrannost, přílišnou specializaci a encyklopedickou přeinformovanost nesouvisejícími hesly. „Člověk je sám sobě úkolem", jak několikrát připomíná Brezinka (1992, s. 103), proto by sám člověk měl usilovat o sebezdokonalování, tělesný ani duševní stav nemůže být dílem náhody, ale výsledkem cílevědomého úsilí. Jak píše i Patočka – „člověk, který má být vychováván, musí být povzbuzen k samočinnosti" (1997, s. 35).

2.2 Hodnota vzdělání ve společnosti vědění

V této poslední části se pokusím nastínit hodnotu samotného vzdělání, která mu je v dnešní společnosti přisuzována. Současné optimistické promluvy o „společnosti vědění" vytvářejí zdání, že žijeme ve společnosti vzdělané, orientované na význam kvalitního vzdělání a vědeckého pokroku. Podle Liessmanna (2012) ovšem nemůžeme být dál od pravdy. Společnost vědění je jen líbivá fráze, za kterou se ale skrývá společnost „nevzdělanosti", jejíž aspekty můžeme velmi snadno

identifikovat, neboť se s nimi neustále setkáváme v každodenním životě.

Nejzjevnější rys současné nevzdělanosti můžeme pozorovat v médiích. V současnosti skutečně žijeme ve společnosti masmédií a generealizované komunikace (Vattimo, 1992), ze které není úniku, protože nás média, reklama a sociální sítě pronásledují doslova na každém kroku. Jakákoliv informace je díky všudypřítomnému připojení k internetové síti ihned k dispozici, stačí jen provést několik jednoduchých úkonů na notebooku, tabletu či mobilním telefonu. Má tedy vůbec smysl nějaké informace zpracovávat, memorovat, když je možné je kdykoli a kdekoli získat? Jsem přesvědčena, že má, neboť, jak uvádí Liessmann (2012), informace ještě neznamená znalost, je sice jejím předpokladem, nicméně informace bez kontextu, bez zpracování a pochopení nemá význam. Informační společnost, jak se také současná společnost s oblibou označuje, nám sice zaručuje masívní a nepřetržitý informační tok, který je přístupný každému bez rozdílu, nicméně není zárukou vzdělanosti, jen informovanosti.

Co je tedy podstatou skutečné vzdělanosti? Tradiční pojetí odkazuje na klasické vzdělání, které je všeobecné, podložené znalostí několika jazyků včetně latiny, vycházející z ideálů antické vzdělanosti (Brezinka, 1992). Liessmann (2012, kap. III.) toto tradiční pojetí vzdělanosti zobecňuje na pojem „vědění", které můžeme nalézt všude, kde lze něco vysvětlit nebo pochopit. Skutečné vědění, které můžeme považovat za vzdělanost, nelze zredukovat na nějaký soubor znalostí, naopak jeho základem je poznání na základě pochopení, ne jen tupé memorování bez souvislostí. Takové vzdělání ovšem nelze získat hravou, zábavnou formou, vyžaduje myšlenkové úsilí, kterého není schopný každý jedinec bez rozdílu. Zde se možná trochu uchyluji k určitému „duševnímu aristokratismu", jak tento jev příznačně označuje Nietzsche (1993), nicméně ať je to demokratické či ne, jsem toho přesvědčení, že ona skutečná vzdělanost by měla být (a také ve svém důsledku je)

vyhrazena jen určité elitě – ne elitě společenské či finanční, ale elitě intelektuální s vysokou inteligencí a jednoznačně vymezenými mravními zásadami. Neboť „představuje-li vědění moc, nelze ho nalézt tam, kde jsou všichni. A pakliže ano, nemůže být mocí" (Liessmann, 2012, s. 39). Nerada bych ale zabředla do polemiky o tom, jak elitní je současné terciární vzdělávání, myslím, že každý si na základě vlastní zkušenosti dovede vytvořit vlastní představu. Jisté je jen to, že ač je dosažitelnost vysokoškolského diplomu mnohem vyšší než v dřívějších dobách, není zárukou skutečné vzdělanosti, k té si musí každý dopomoci sám vlastním úsilím.

Ovšem i toto souvisí se současným problémem nivelizace veškerého vzdělání. Hodnota vzdělání se v současné kultuře pluralismu odvíjí převážně od jeho užitečnosti. Z vlastní zkušenosti jsem se často setkala s požadavkem studentů jít ve výuce „více do praxe". S logickým odůvodněním, že poznatky, které nelze uplatnit v praxi, jen člověka zbytečně zahlcují. Tyto připomínky jsem vždy považovala za lehce matoucí, neboť jsem toho názoru, že studium na vysoké škole má studenta obohatit především intelektuálně, pomoci mu získat všeobecný rozhled a nadhled a poskytnout mu právě ono skutečné vědění. K předávání ryze praktických poznatků slouží střední odborná učiliště. Nicméně i tam je důležitá teorie, která je podmínkou úspěšně zvládnuté praxe[10]. Z toho důvodu jsou pro mne tyto stížnosti na přílišnou teoretičnost výuky ve vysokém školství zcela nepochopitelné.

Osvojit si potřebné „skills" k výkonu určitého povolání je tak novým cílem (jež nahradil tradiční pojetí vzdělanosti), ke kterému současný „management vědění" vychovává (Liessmann, 2012). Podle Liessmanna je vzdělání považováno za produkt, na kterém se cení především jeho ekonomická hodnota. Neboť vzdělání jako takové ztrácí svou hodnotu, která se mu přisuzuje jen tehdy, naplňuje-li principy a cíle

[10] Jak správně upozorňují John Elias a Sharan Merriam ve své knize *Philosophical Foundations of Adult Education* (2005, s. 4, překlad – VŠ): „Teorie bez praxe vede k prázdnému idealismu a praxe bez filozofické reflexe vede k bezhlavé činnosti."

kapitalistické ekonomiky. Hodnota vzdělání se převádí na ekonomický užitek, který ze vzdělání plyne. Ekonomizace vědění a „kapitalizace ducha" jsou fenomény, jejichž důsledky postihují především filozofické a humanistické studijní obory – považují se za neproduktivní a neefektivní (Liessmann, 2012, kap. II.). Masívní oblíbenost ekonomicky zaměřených oborů je jasným ukazatelem toho, jaké „vědění" je považováno za hodnotné.

Již Lyotard (1993, s. 40) mluví o tom, že podoba intelektuála se rozplývá, ztrácí svou autoritu. Vědecké elity pozbyly svou prestiž, dříve mělo jejich slovo zásadní celospolečenský význam, dnes jsou vyslyšeny jen jako jakési vědecké „celebrity", jež v krátkém televizním vstupu (či novinovém článku) okomentují nějaký aktuální problém či situaci. Dokonce i podoba odborných knih se mění – dnes lze v oddělení s odbornou literaturou nalézt v lepším případě pseudovědecké publikace s monstrózní fotografickou přílohou, jež svým rozsahem zabírá více stran než veškerý text v knize, v horším případě obskurní příručky typu „Jak se stát manažerem v deseti krocích". Hodnota vědění má dnes význam jen tehdy, když je zpopularizovaná, zjednodušená tak, aby její pochopení nevyvolalo příliš velké myšlenkové úsilí. Příznačně o tom hovoří Bauman (1995, s. 59): „Lze říci, že sen o simplifikaci, zjednodušení, je nejbolestivější psychózou postmoderní doby, přirozenou a všeobecnou chorobou postmoderního životního stylu."

Nivelizace vědění je podle Liessmanna (2012, kap. IX.) procesem velkoplošným, nevyhnutelným a především vzdělávací politikou podporovaným. Jak už bylo zmíněno dříve, nepřetržitý řetězec reforem má za cíl jediné – vymýtit tradiční pojetí vzdělanosti, které je považováno za zastaralé. Současným trendem je vytvořit vzdělání účelové, flexibilní, vycházející z praxe a očištěné od všech zatěžujících teorií, což mnoho studentů jistě ocení. Vzdělaní lidé současnosti jsou tak podle Liessmanna bezproblémově fungujícími, flexibilními, mobilními a

týmově svázanými klony (2012, s. 38). Hovoří o skutečném pádu intelektuála, který se stal pouhým přisluhovačem.

2.3 Závěr kapitoly

Postupná nivelizace vědění a vzdělání vůbec je nebezpečným procesem rozkladu, jehož důsledky jsou (a budou) pro celou společnost nezměrné. Princip postmoderní plurality nic nenařizuje, jakékoli stálé normy se mu protiví, ovšem tento „okamžik ochabnutí" (Lyotard, 1993, s. 18), by mohl být konečným stavem. Problém stanovení výchovných cílů je jen částí mnohem většího problému, a tím je, jak už bylo mnohokrát řečeno, stanovení závazných hodnot a norem. Na základě toho, co jsme se dozvěděli v předchozím textu, se tento úkol jeví téměř nemožným, neboť v pluralitní společnosti platí, že „není možnost konečného úsudku" (Syřiště, 2002, s. 55), tzn., že v otázce hodnot nikdo nemá poslední slovo.

Toto zjištění by nás ovšem nemělo v žádném případě odradit, jsem přesvědčena, že normativní výchovné cíle lze i v současné pluralitní kultuře stanovit, a to na základě předpokladu plurality jakožto výchozího axiomu (Pospíšil, 2003). Pokud pojmeme tento předpoklad do důsledku, můžeme z něj v dalších úvahách vycházet, neboť vycházíme z idey svobody. To, že je v současné kultuře svoboda pojímána jako individuální a fragmentarizované právo jedince a je s ní nakládáno poměrně egocentricky a libovolně, neznamená, že taková je v důsedku i její idea. Nikoli, s ideou svobody je nutno pracovat v jejím původním smyslu, kterým je svoboda kolektivní a jednoznačně vymezená, nemluvím zde v žádném případě o libovůli, anarchii, tu totiž skutečná pluralita odmítá. A touto úvahou jsem se vrátila na samý počátek, ke

„správnému" postmodernismu Welsche (1994, s. 11): „Místo aby zarovnával mnohost chaosem, stupňuje ji vyostřením. Místo aby ve svobodném víření otupoval rozdíly, prosazuje jejich rozpor. Místo naivní či cynické kompenzace provádí hlubokou a účinnou kritiku."

Nezbývá nám tedy nic jiného, než provést hlubokou a účinnou kritiku stávajících pseudonormativních výchovných cílů a pokusit se vytvořit cíle nové, které nebudou jen vágním heslem, ale skutečným a jasně vymezeným cílem, který vychází ze současného stavu a možností.

Závěr

Stejně jako při stanovování výchovných cílů, tak i při stanovování normativních hodnot musíme vycházet ze stejného základu, jímž je postmoderní pluralismus. Ten je výchozím stavem naší kultury a je nutné s ním takto nakládat. Pluralismus nemusí být jen nutným zlem, které je příčinou současného extrémního individualismu a absence hodnotových norem, naopak může být cestou ven z tohoto kruhu, který nás vtahuje do stále větších extrémů. Radikální pluralita není ideálním stavem, naopak ve společnosti vzbuzuje nejistotu, neklid, protože existuje tolik možností, že není šance je za jeden lidský život všechny prozkoumat. Na druhou stranu nám tento stav poskytuje velkou svobodu výběru, a tím i šanci na naplnění principů skutečné demokracie a s ní souvisejících ideálů občanských ctností, jejichž odkaz nám zanechala antická kultura. Welsch (1994, s. 169) se v závěru své knihy vyjadřuje k pluralitě takto: "Nikdo se nemůže zaručit za její úspěch. Ale její přísliby nejsou bezdůvodné. Jde o to, vzít ji za slovo."

Nesmíme se uzavírat vůči světu hodnot jen proto, že je obtížné se v něm orientovat. V současnosti nám sice chybí určitý pevný bod, od kterého bychom mohli odvíjet náš normativní systém hodnot, nicméně díky pluralismu máme možnost čerpat z nepřeberného množství zdrojů, z nichž žádný není horší než ten druhý, všechny jsou si rovny. Důležitým aspektem tohoto hledání je i nástroj, který si zvolíme. Rozhodně jím nemůže být eklektická libovůle, tím bychom se patrně nikam nepokročili. Naopak musíme využít nástrojů skutečného postmodernismu, který rozlišuje, ne směšuje, který je přesný, ne libovolný. Takovým nástrojem by mohla být Derridova dekonstrukce, která umožňuje relativně objektivně prozkoumat jakýkoli jev ze všech úhlů, odhalit jeho hranice a pochopit jeho smysl.

V současnosti před námi stojí důležitý úkol, „nový požadavek”,

který formuloval již před více než sto třiceti lety Nietzsche a který je právě nyní velmi aktuální (2002, s. 12) - „je zapotřebí *kritiky* morálních hodnot, *musí být teď prozkoumána hodnota těchto hodnot samých*...“ Postmoderní pluralismus pro tento úkol vytváří ideální podmínky, poskytuje k tomu ideální nástroj, nyní záleží už jen na nás, jak s tímto úkolem naložíme.

Na závěr už jen zbývá příznačné konstatování: „Zdravý rozum ať nás chrání od víry, že lidstvo někdy nalezne definitivní ideální řád.“ (Nietzsche, 2005, s. 284). Nicméně bychom se měli o jeho hledání – ne nalezení – alespoň pokusit.

Soupis bibliografických citací

ADAMOVÁ, Lenka a kol. *Základy filosofie, etiky*. 4. vyd. Praha : Fortuna, 2007. ISBN 80-7168-905-X.

ARENDTOVÁ, Hannah. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. 1. vyd. Praha : Slon, 1995. ISBN 80-86429-11-3.

BENEŠ, Milan. Idea vzdělání a soudobé pojetí seberealizace. In BENEŠ, Milan a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha : Zvon, 1992. ISBN 80-7113-169-5.

BREZINKA, Wolfgang. *Východiska k poznání výchovy*. 1. vyd. Brno : L. Marek, 2001. 310 s. ISBN 80-86263-23-1.

DERRIDA, Jacques. Budoucnost profese aneb Univerzita bez podmínky (co by v budoucnu mohlo nastat díky "humanitním studiím"). *Filosofický časopis* č. 6, roč. 49, 2002, str. 899. Překlad Jiří Fiala.

DERRIDA, Jacques. *Texty k dekonstrukci.* 1. vyd. Bratislava : ARCHA, 1993. ISBN 80-7115-046-0.

DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. 1. vyd. Praha : Jan Laichter, 1932. 505 s.

ELIAS, John L. a MERRIAM, Sharan B. *Philosophical Foundations of Adult Education*. 3rd ed. Malabar, Florida : Krieger Publishing Company, 2005. 286 s. ISBN 1-57524-254-0.

FAJFR, Marek. Pokus o nástin dekonstruktivní filosofie výchovy [online]. *Paideia: Philosophical E-journal of Charles Univerzity* č. 2, ročník V, 2008. [cit. 2012-05-13]. Dostupné z WWW: <http://pedf.cuni.cz/paideia>. ISSN 1214-8725.

FEYERABEND, Paul. *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge.* 3rd ed. London : Verso, 1988. ISBN 0-86091-646-4.

FORMÁNEK, Ondřej. Interview s Vladimírem Franzem. *Reflex Interview III*. jaro-léto 2007. Praha : Ringier Axel Springer CZ a. s., 2007. ISSN 1213-8991.

CHÂTELET, Albert; GROSLIER, Bernard P. a kol. *Světové dějiny umění*. Praha : Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7181-936-0.

KRYSTOŇ, Miroslav. Ciele výchovy ako odraz filozofie výchovy. In DEMJANČUK, Nikolaj (ed.). *Výchova a tradice evropského myšlení*. 1. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-49-X.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha : Academia, 2012. 127 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individiualismu*. 4. vyd. Praha : PROSTOR, 2008. 360 s. ISBN 978-80-7260-190-5.

LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu*. 1. vyd. Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1993. 208 s. ISBN 80-7007-047-1.

NIETZSCHE, Friedrich. *Duševní aristokratismus*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 1993. 127 s. ISBN 80-85619-87-3.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogie morálky.* 1. vyd. Praha : Aurora, 2002. ISBN 80-7299-048-9.

NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy.* 1. vyd. Praha : OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-134-X.

PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy.* Studia Paedagogica, 1997, č. 18, 66 s. ISSN 0862-4461.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství. Filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha : Portál, 2010. 264 s. ISBN 978-80-7367-756-5.

POSPÍŠIL, Jiří. Problematika pluralismu ve filosofické reflexi výchovy (pokus o nové uchopení výchovy). In DEMJANČUK, Nikolaj (ed.). *Výchova a tradice evropského myšlení*. 1. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-49-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SLOTERDIJK, Peter. *Procitne Evropa? Myšlenky o programu jedné světové velmoci na sklonku věku její politické absence.* 1. vyd. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN 80-7198-095-1.

SPENGLER, Oswald. *The Decline of the West*. 1st ed. New York : Random House, Oxford Univesity Press, 1991. ISBN 0-19-506634-0.

SYŘIŠTĚ, Ivo. Postmoderna – Věk Proteů? In BENEŠ, Milan a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8.

VATTIMO, Gianni. *The Transparent Society.* 1st ed. Cambridge : Polity Press, 1992. ISBN 0-7456-1047-1.

Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. 48/2005 Sb. ve znění 454/2006 Sb. *Zákon* [CD-ROM]. Ver. 4.0.43.381 – ProfiData. Předpisy k 1/1/2012.

WELSCH, Wolfgang. *Naše postmoderní moderna*. 1 vyd. Praha : Zvon, 1994. 200 s. ISBN 80-7113-104-0.

Bibliografie

BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2004. 296 s. ISBN 80-204-1195-X.

GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha : SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.

LIPOVETSKY, Gilles. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. 1. vyd. Praha : PROSTOR, 1999. 312 s. ISBN 80-7260-008-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

USHER, Robin; BRYANT, Ian a JOHNSTON, Rennie. *Adult Education and the Postmodern Challenge*. 1st ed. London : Routledge, 1997. ISBN 0-415-12021-7.