

Potřebuje postmodernismus výchovné ideály?

Ivo Syříště

V úvodní části se zaměřím na výchovné ideály v historii filozofického i pedagogického myšlení a jejich postupný vývoj. V druhé části se je pokusím konfrontovat se současným postmoderním kontextem a ve třetí části alespoň naznačit některé z možných odpovědí na otázku, zda ideály předchozích kulturně historických údobí a sociálních systémů mohou mít ještě platnost v současné etapě postmoderního světa.

Jelikož se chci zabývat problematikou výchovných ideálů, pokusím se je nejprve obecně charakterizovat z hlediska jejich obsahu, jejich označení (definování) a konečně z hlediska jejich realizace (praktického dosahu).

V historii filozofického a pedagogického myšlení bylo mnoho výchovných směrů, které vždy měly svou teoretickou a procedurální stránku a souvisely s názorem na člověka i na jeho postavení ve světě a jeho možnosti poznání a ovlivňování prostředí a sebe sama.

V podstatě šlo o vybrané vlastnosti nebo jejich kombinaci, směřující k dokonalosti, které byly zvoleny z mnoha možných variant jako podstatné. Máme-li na mysli výchovné ideály, musíme si uvědomit jejich obecný nadindividuální rámec i dosah, který se týká celého lidstva.

Zahrnuje například podstatnou tendenci zachování existence lidstva na zemi, vytvořit společnost, která je obrazem „božského Jeruzaléma“, vytvořit příznivé podmínky pro další rozvoj hospodářství a podobně. Tyto nadindividuální cíle nezávisejí ani na vůli vychovatele, ani vychovávaného, ale jsou výsledkem myšlenkových proudů určité historické epochy. Přesto však mají některé z nich nadčasovou platnost, protože vyslovují většinou podstatné všelidské tužby. Tyto jsou pak formulovány, utříděny a kodifikovány ve formě náboženských nebo filozofických systémů a zároveň postupně zpracovány tak, aby se staly výchovnými ideály pro danou populaci v určité kulturně historické etapě i pro jednotlivce v rámci určitého společenského systému. Obecné ideály tvoří základ, z něhož se odvozují normy pro konkrétní výchovný proces. Na tomto stupni jsou již spojeny i s určitými sankcemi při jejich nedodržování. Tyto osobní ideály (vzory a návody) mohou mít rovněž různou úroveň obecnosti: například vychovat všestranně rozvinutého, civilizovaného a humánně smýšlejícího člověka jsou cíle značně obecné, kdežto vychovat člověka gramotného je cíl velmi konkrétní.

Ideály nejsou jen racionálně vysvětlitelné, protože nemají mnohdy racionální základ. Vyvěrají ze složitých potřeb sebezáchovy a záchovy rodu,

z bázně před nevypočitatelným a neznámým osudem a nepoznanou nebo nepochopitelnou nadvládou přírodních sil. V počátcích kulturního vývoje byly proto vyjadřovány prostřednictvím mýtů, které lze jen velmi obtížně racionálně interpretovat. Čím je společnost kulturnější a složitější, tím složitější je i systém ideálů a požadavků na člověka, který v dané kultuře žije. Objevují se potřeby nové, závislé na biologických potřebách sebezáchovy už jen historicky, nikoliv přímo funkčně (např. potřeba hierarchie moci, společenské prestiže, kulturních hodnot aj.).

Složitá společnost se obává, že právě ty nejobecnější ideály, které si činí nárok na univerzalitu, mohou v praxi zůstat pouhými přáními, a proto se je snaží specifikovat a konkretizovat podle určitých kritérií (kulturních a národních odlišností, věku, vzdělání, profese aj.). Výchovný cíl podle toho nabízí více možností výběru a více cest k jeho dosažení, a není tedy pouze záležitostí poznání, nýbrž i záležitostí individuálního volního rozhodování a zájmu.

Na formulaci novodobých výchovných cílů se podílejí nejvíce (řeceno podle Patočky) následující obory:

1. *filozofie*, která vychází z celkové struktury jsoucna a snaží se odpovědět na otázku po smyslu života a Univerza.
2. *věda* – snaží se pracovat přísně analyticko-syntetickými metodami, získat dílčí poznatky toho kterého oboru a vyslovit na tomto základě soustavu obecných pravidel. V osvícenství došla věda vysokého uznání a snažila se vytvořit model všestranně vzdělaného člověka (encyklopedisty), který není závislý na předsudcích a pověrách a má pevnou víru v nezadržitelnost pokroku a řešitelnost všech problémů.
3. *umění* – otevírá prostor pro obrazotvornost, intuici a symboliku a učí člověka tvořivým způsobem vnímat, vyjádřit nebo i přetvářet jsoucno prostřednictvím specificky lidské imaginace (literární, výtvarné, hudební aj.)
4. *hospodářství* – které nabylo na významu zvláště v industriální společnosti, nese s sebou především orientaci na praxi a utilitárnost. Utilitarismus, tak jak je chápán zejména v dnešní době, se zaměřuje převážně na ekonomická měřítká, hodnotí životní úroveň mírou produktivity, bojuje proti převaze teoretického přístupu (jako neziskového), svět vidí převážně jen jako zásobárnu surovin a lidských sil, které je možno neomezeně exploatovat. Preferován je především výkon, což se promítá často i do výchovných cílů. Preferuje se člověk, který se umí pružně adaptovat na rychle se měnící sociální klima a zařadit se do „otevřené společnosti“. Pozitivní je zdůrazňování lidských práv a demokratického systému, včetně náboženské a rasové tolerance.

5. *náboženství* – snaží se kodifikovat vztah člověk k bohu. Náboženské a filozofické systémy byly v historii často úzce propojeny, jindy si však udržovaly svou autonomii. Určovaly normativní principy, uplatňované i ve výchově, a právě tato jejich normativní činnost výrazně ovlivňovala výchovný proces a celkové chování člověka.
6. *politika* – v širším slova smyslu vzniká v souvislosti s vývojem skupinových sociálních celků: snaží se řešit problematiku lidského spojení a je místem, kde se tříbí názory a hledají možná řešení. Mnohé ideály, které se jeví zdánlivě jako nepolitické, jsou ve skutečnosti mnohdy též ideály politickými. (Je to zjevné například již v Platónově Ústavě.)
Politika vnáší do lidské společnosti právní řád. (Politika může také ideály – již kodifikované – zneužívat ke svým vlastním záměrům: může absolutizovat některý z ideálů a zcela zvrátit jeho význam, aby ho použila ke svým účelům.)

Základní formulace ideálů najdeme již v antice. U Platóna jsou to tři základní ideály: pravda, krása a dobro.

Antický ideál člověka je v presokratovské filozofii naznačen jen nepřímo, není explicitně těžištěm tázání.

Jeho pojetí a formulace dosahuje vrcholu v údobí antické filozofické antropologie, v platonských dialozích a jejich klíčové postavě – Platónova učitele Sokrata. Nejvýrazněji je formulován v „Obraně Sokratově“, kde je v rámci hrdelního soudu konfrontováno dvojí pojetí života (jež se dostalo do zásadního konfliktu), dvojí pojetí hodnot a zejména životního smyslu.

Obžaloba a rozsudek antické polis nad Sokratem není pro něho jen porážkou, ale zároveň vyhocenou příležitostí, aby realizoval nebo spíše zavrcholil své celoživotní „pedagogicko-filozofické“ dílo a pojetí hodnot. Sokrates vystupuje proti jistotám „věděni a odsudkům moci“ jako „hlasatel božské výzvy k lidské skromnosti“ (Patočka, 1947). Sokrates tu prezentuje podstatu lidské moudrosti, která je věděním člověka o vlastních mezích, věděním o nevěděni posledního kladně formulovatelného smyslu. Lidská moudrost se tu její jako „negativní věděni“, jako vědomí absence absolutního věděni. Sokrates vede dialog s mocí, otrásá jistotami žalobců otevíráním podstatných otázek. Božská moudrost promlouvá v parciálním člověku prostřednictvím touhy (lásky) po božském, nadlidském a dokonalém. Je základní a specifickou možností člověka, „dítětem božského“ v člověku, který se svým tázáním a touhou po božském osvobozuje od malorýse sebejistoty a vymaňuje se z vlastních mezí. K výsostné hodnotě této moudrosti o nevěděni a touhy po božství patří i podstata lidského dobra, krásy a ušlechtilosti, charakterizované u Sokrata jako „megalopsychia“ (velkodušnost, velkorysost), která je zároveň nedílnou součástí „starosti o výchovu“, zušlechťování, vzdělávání

(Patočka, 1947), nikoli ve smyslu pouhého neproblematického sledování norm, diktovaných tradicí, nýbrž ve smyslu otázky po umění toho, „kdo vychovává podstatě oné ušlechtilosti...“

Na tomto místě je nutno zpřítomnit Patočkovu poznámku: ...Sokrates je představitelem ryze antického „vysokomyslného“ sebevědomí. Sokratovi je křesťanská myšlenka absolutního pokoření před bohem vzdálena. Člověk není bůh, a musí si proto být vědom své meze. K tomu vyzývá apollonské: „Poznej sebe sama.“ Ale zatímco v židovsko-křesťanské oblasti znamená toto vědomí „před Bohem“ naprostou nicotu, ze které může člověku pomoci jenom boží moc, v řecké oblasti tato konečnost, toto vědomí vlastních mezí před božským je zdrojem lidské specifické možnosti splnit vlastní úlohu a specificky lidskou důstojnost (megalopsychia). Sokrates dává přednost smyslu života před životem. Prohlubuje tím velkou tradici a smysl antického heroismu vůbec. Neboť sama sokratovská otázka spočívá v podstatě v tom, že celý život jako fakt se stává problematickým, jelikož hledá smysl, který ho přesahuje a na který by bylo možno jej vynaložit.

Ve filozoficko-pedagogické literatuře se setkáváme jednak s názory, jež ospravedlňují existenci ideálů, jednak s argumenty zpochybňujícími jejich nutnost. Jako nejsilnější argument pro existenci ideálů se jeví fakt, že člověk se rodí na rozdíl od zvířat „nehotový“, jeho vývoj není beze zbytku determinován zákonitostmi biologického druhu, avšak je odkázán na psychosociální formování prostřednictvím výchovy. Výchova musí nutně mít určitá společenská a morální pravidla a určitý normativní řád, kterým se řídí, aby člověk mohl ve společnosti žít, realizovat se i přežít. Bez ideálů není možno stavět žádné generační dílo, ani koordinovat složitou týmovou práci, bez níž se moderní společnost neobejde. Tyto argumenty v současné době většinou předpokládají, že ideály nejsou člověku dány jako apriorní kategorie, ale jsou vštěpovány a impregnovány prostřednictvím výchovy. Svoboda člověka a jeho svobodná vůle není faktem, který by byl čistě nahodilý, ale má svou vnitřní logiku, je pokračováním předchozího jednání a rozhodování osobnosti a souvisí s její vnitřní pravdivostí. Kant přisuzuje svému kategorickému morálnímu imperativu určitou apriorní hodnotu: „Nečiň druhému to, co by sis nepřál, aby on činil tobě.“ Svoboda je tu podrobení se vnitřnímu zákonu, který je prioritním předpokladem lidského humánního rozhodování. Kantův imperativ je jistě špičkovou formulací morálního zákona v člověku a měl by mít pro demokratické soužití lidí nesporně zásadní význam. Zpronevěříme-li se této vnitřní logice, obdržíme karikaturu svobody – svévoli. Tyto myšlenky byly pak dále v jiném filozofickém kontextu rozváděny u Fichte, Schellinga, Hegela i Fröbela. Existenci i nutnost ideálů zdůrazňují i někteří současní sociální psychologové (např. Fontana,

Goldberg, Prekopová). Dítě si vyžaduje určení jistých návodů a opěrných bodů v chování, jimiž by se mohlo v průběhu života řídit. Existenci ideálů obhajují též nábožensky orientovaní pedagogové, kteří vycházejí z tvrzení, že zákony jsou nám dány bohem a nejsou naším dílem. Můžeme je jenom respektovat, nebo nerespektovat. Ovšem v případě nerespektování nám hrozí trest. Verifikace těchto zákonů člověkem je v podstatě nemožné. Zůstává otevřená otázka, jakou váhu za těchto okolností má lidská zodpovědnost za svobodné rozhodování.

Námítky proti nutnosti existence ideálů vycházejí z teze, že žádné trvalé předem dané ideály neexistují. Sami si proto můžeme určovat kritéria nebo je měnit. Toto stanovisko zastává převážně levicově orientovaná řada psychologů a sociologů, která mimo jiné tvrdí, že ideály jsou příliš obecné a nepomáhají nám v konkrétní životní situaci. V oblasti výchovy ideály, např. spořádaného a pracovitého občana, vlastenectví, kolektivní odpovědnost aj. zdegenerovaly v pouhé prázdné formulky, které byly vštěpovány často drilem, který u člověka vede spíše k indoktrinaci než k povznesení (Darendorfer, Hohenheimer).

Ideály chápané staticky a dogmaticky nevytvářejí dostatečný prostor pro seberealizaci a neoponechávají místo pro vlastní autentický vývoj jedince ve směru jeho vlastních potencialit. Konečně ideály, pokud jsou spojovány s procedurálními mechanismy, např. sankcionováním – vedou nutně k systému vyhledávání chyby a koneckonců negativního principu, tj. jakéhosi antipoda, který nás může i nevhodně emocionálně ovlivňovat (např. představa „věčného zatracení“ vnesla do křesťanství prvek násilí a podílela se značně na „temných dobách“ ve středověku).

Z hlediska historicko-politického vývoje evropského myšlení můžeme zaznamenat (podle Kaisera) zejména tři směry, které ovlivňují do současnosti různé výchovné cíle a ideály:

1. *Křesťansko-konzervativní*, který klade důraz na rodinu, partnerství a menší společenství. Má svůj sociální aspekt (pomáhat nešťastným a chudým ap.). Morálku i výchovné cíle odvozuje z náboženské víry.
2. *Liberální*, který nabývá značně na významu s rozvíjející se industrializací. Klade důraz na svobodu jednotlivce (na rozdíl od křesťanského učení, které jednotlivce podřizuje křesťanskému společenství a boží vůli), na individuální výkon, prospěch a užitek. Snaží se minimalizovat státní administrativní zásahy do života jednotlivce, proklamuje pluralitu názorů, soutěživost a volný trh a ochranu osobního vlastnictví.
3. *Socialistický*, jeho počátek je možno datovat francouzskou revolucí. Zdůrazňuje se společenská a historická podstata osobnosti, historická a třídní podstata ideálů dobra, spravedlnosti, pravdy, krásy, svobody. Hlavním

cílem je odstranění třídních rozporů, a tím osvobození osobnosti. Proklamuje stejná práva na vzdělání, lékařskou a sociální péči. Snaží se oslovit především chudší vrstvy za účelem jejich sjednocení a uvědomění. Zdůrazňuje se kolektivismus a podřízení osobnosti ideologickým cílům, které zasahují všechny sféry společnosti s cílem konečného odstranění třídních rozdílů.

Tyto tradice jsou převážně tradicemi politickými. Koncem 19. století je možno zjistit, že výchovné ideály zbožného, pracovitého a loajálního občana (v podstatě tedy jde o ideály křesťansko-sociální) začínají slábnout a jsou nahrazovány jinými, zpravidla procesuálními (Dewey: přirozený rozvoj, zdatnost ve společnosti a vzdělání).

Původní ideály zbožnosti, pracovitosti, pasivního přijímání sociálních rolí a norem jsou pokládány na statické, životní styl si vyžaduje jiných ideálů – dynamických, které jsou vyjadřovány dějově: umět řešit nestandardní situace, orientovat se na individuální rozvoj, který prakticky není nikdy ukončen.

Současně s tím dochází k rozvoji nových směrů v pedagogickém bádání a myšlení. Kromě tradičních oborů jako náboženská pedagogika, filozofická pedagogika vznikají nové obory, např. sociální pedagogika, experimentální pedagogika, pedopsychologie, pedeutologie, speciální pedagogika aj.

Z časového hlediska i svým ideovým založením spadá rozmach těchto odvětví, směrů a názorů do údobí modernismu. Modernismus byl ve své podstatě nadšenecký, usilovně hledající netradiční řešení, vehementně bojující proti všemu konzervativnímu s usilovnou snahou rozvinout lidské tvůrčí potenciality v oblasti umění i vědy. Toto nadšenectví je spojeno také s odvahou a důvěrou v technické vymoženosti, zejména však v člověka a jeho takřka neomezené možnosti.

Je otázka, zda ideály 20. století se vytratí v nastupujícím postmoderním klimatu 21. století, podobně jako vybledly ideály 19. století ve století dvacátém (především v důsledku dvou světových válek).

Abychom mohli začít zkoumat tuto otázku, je třeba si ujasnit podstatu a povahu postmodernismu, čím je charakterizován, jak se projevuje a k čemu směřuje.

Postmodernismus je spojen hlavně se jmény francouzských filozofů Lyotarda a Deridy. Někdy se o postmodernismu mluví jako o bližší neurčeném časovém období od zániku moderny (kolem r. 1970). Lyotard však tvrdí, že modernismus skončil v Osvětlení, tj. postmodernismus podle toho vznikl podstatně dříve. Podle mého názoru se však o postmodernismu v pravém slova smyslu může skutečně začít mluvit až v sedmdesátých letech 20. století, tj. po zániku euforie šedesátých let a v údobí počínající ropné a celkové

hospodářské krize. Modernismus radikalizoval myšlenkovou scénu, ale domníval se, že každá z tvůrčích skupin může objevit obecně platné řešení. Tím docházelo ke srážkám jednotlivých názorů, které měly často emocionální podtext.

Postmodernismus rezignuje na možnost hledání určitého cíle, který by byl univerzálně platný a nechává názory a myšlenky paralelně „ležet vedle sebe“, aniž by se podstatněji ovlivňovaly nebo spolu komunikovaly. Může to obrážet i situaci v mezilidských vztazích, kdy lidé komunikují pomocí faxů a mobilních telefonů, chybí však lidský rozměr sdělení, který vytváří prostor pro pochopení a porozumění. Postmodernismus tedy rezignuje na možnost dobrat se poznání trvalejších hodnot a cílů, je vůbec skeptický k potencialitám člověka, které pokládá za omezené. Tak můžeme slyšet sentence o „krachu rozumu, bankrotu subjektu“. Postmodernismus neguje legitimitu velkých cílů – „skončila epocha velkých vyprávění“ (Lyotard), do kterých řadí myšlenky o sociálním blahobytu, pokroku, prosperitě aj. Je 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. (Vzhledem k tomu, že J. Derida byl nějakou dobu členem frankfurtské školy, je možné předpokládat, že některé tyto názory přijímal kladně, osobně jsem však nikdy nenarazil na jeho explicitní vyjádření v tomto smyslu.) Podpora antipedagogiky by odpovídala však programu dekonstrukce, kterým se budu dále zabývat. 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 příliš mesiánská. Předpokládám, že postmodernismus se bude uplatňovat v pedagogice, podobně jak to činí v jiných oborech, např. již dříve v literatuře, výtvarném umění, psychopatologii nebo i náboženství. Jeho charakteristickým rysem je určitá míra nepůvodnosti a přejímání starších forem vyjádření, které jsou často formami bez původního vnitřního obsahu. Postmodernismus se bude pokoušet formou jakési koláže integrovat do pedagogiky všechny proudy, které v ní kdy byly bez ohledu na jejich chronologii a obsahovou náplň. Alespoň tak se jeví postmodernismus v literatuře, kde dochází k fenoménu prolnutí věků – k jakési nikoliv nadčasové, ale nečasové elipse.

S tímto fenoménem souvisí i popírání kauzality: kauzalitu postmodernismus sice neodmítá zcela, stejně tak jako zcela nepopírá vědu, ale snaží se vyjádřit myšlenku, že staré pojetí kauzality neodráželo ani v minulosti ani nyní podstatu vědění o světě, stejně tak jako nelze na přírodní výtvoř, které nejsou vytvořeny lidskou rukou, aplikovat lidskou logiku. Popírání

důležitosti kauzality je markantní hlavně ve srovnání s moderním myšlením v osvícenství i s přijetím moderních věd.

Na druhé straně bylo ovšem již dříve před postmodernismem a Lyotardem humanitním vědám jasné, že jejich metody zkoumání nelze redukovat na metody přírodních věd a že lidské prožívání i chování nemůžeme vyjádřit například matematickou rovnicí. Filozofická antropologie a fenomenologie jasně stanovily rozdíly v metodologickém přístupu k objektivní realitě a vnitřnímu prožívání subjektu.

Verifikací „správnosti“ poznání i jednání (pokud o to vůbec jde) je pro postmodernismus spíše pocit nežli rozumové zvážení. Myšlenka, že lidé se mohou spoléhat na rozum, byla od počátku považována postmodernismem za pochybenou – byla to katachreze – protože slovo věřit vyjadřuje samo o sobě něco iracionálního. I sebepoznání je v postmodernismu zpochybněno, je spíše nahrazeno sebeironizováním.

Postmodernismus si uvědomuje fakt, že aby něco mohlo mít určitou hodnotu, mělo by obsahovat určitou dimenzi trvalosti. To si již uvědomuje ovšem i modernismus. Postmodernismus tuto trvalost často nahrazuje pózou hypertrofovaného JÁ anebo nepůvodními prvky vytrhanými z historického kontextu. S těmito fenomény souvisí i pojem „dekonstrukce“, který použil J. Derida v lingvistice. Tento termín měl být protiváhou strukturalismu. Dekonstrukce se nedá definovat ani jako analytická, ani kritická metoda, protože se nesnaží o analýzu objektu na poznatelné části, ani se nepokouší vytvořit soustavu pravidel, která by platila obecně, a není ani filozofickou kritikou, protože sám akt kritiky je hlavním předmětem dekonstrukce. Jde v podstatě o rozrušení vnitřních struktur reality – ovšem jako by z vnitřku subjektu, na základě působení vnitřních sil. Postmodernisté předpokládají, že boje idealismu, materialismu, denotátu a konotátu, dobra a zla, pravdy a lži, svobody a násilí vznikají na základě určitých filozoficko-mytických konstrukcí a úkolem postmodernismu je vykročit z tohoto „zakletého kruhu“ a změnit vztahový rámec těchto způsobů filozofického myšlení – i když postmodernisté sami zřejmě nevědí kam vykročit.

(Teorie dekonstrukce se někdy blíží teorii jazykových nebo formálních her, jejíž princip někdy připomíná tradiční čínskou hru I-ting.)

Podle postmodernismu žijeme v jedné z možných variant nekonečných světů. Těžko lze rozhodnout, je-li tento současný svět horší nebo lepší než světové scény minulé, je zde jen pro nás určitý prostor, jak se s tímto světem můžeme vyrovnat nebo jak si ho ztvárnit. Bude v tom ovšem hrát větší roli náhoda než rozum.

Utrpení už nebude chápáno jako důsledek nedostatku vědomostí nebo osvěty, či přestoupení božích přikázání, ale bude to jakási nepřijemná za-

cházka na naši cestř, kterou můžeme, nebo také nemůžeme řástečně ovlivnit. Vzhledem k lidskému paralelismu tu není mnoho místa pro vzájemnou lidskou solidaritu. Komplementárním jevem je vřak mnohdy vřyznř ego-centrická asertivita.

Břlohradský charakterizuje postmodernismus jako zpřsob řivota bez nadřje na happy-end: jako situaci lidí, kteřř vypadli z mechanismu společnosti ař už z jakřchkoli dřvodř – nechťjř se podřlet na řádnřm velkřm generačním dile a potulujř se bez urřitřho cíle sem a tam. Za třto situace není mořno uvařovat o nřjakřm ideálu „řřastněho plnohodnotněho řivota“. Ideál pravdy je zpochybnřnř tím, ře vedle logiky pravda – leř je tu přřřazeno x dalřřich mořnostř alternativních pravd a lřř.

Co se třká ideálu dobra, postmodernismus si nřkdř uvřdomuje nutnost jakřhosi řřidřřho prvku, kteřř by mřl v sobř dobro obsahovat. Totální uplatnřnř teorie dekonstrukce by vedlo k chaosu ři absolutnímu relativismu, kteřř je v rozporu s nepopiratelnou zřkonitostř vřvoje Univerza. Postmodernistř přřznávájř dobru urřitř akční prostor, ale konstatujř, ře se buď mřže, ale také nemusř rozvinout.

V otázce krásy jsou postmodernistř řasto bezbřehřmi liberalisty. Neurřujř řádnř kritřria vkusu nebo estetiĉnosti. Vkus nebo estetiĉnost se samo legitimuje tvřřřim aktem svřho tvřřce nebo se objevuje v prořitku adresřta, kterřmu je dřlo urřeno.

Model postmodernřho řlověka: bez urřitř autentické integrity, mnoho-tvřrnř, řirokř vigility pozornosti, ve vřech situacřch bez nřroku a nadřje na happy-end. Zřkladnřm rysem takovřho „ideálního typu“ je skepse k jakřmukoli ideálu: tito lidé neumřrajř za ideje, jsou schopni pragmaticky akceptovat myřlenky, pokud je to vřhodnř, a zase je opustit, pokud jim to nepřřinese profit. Postmodernismus se vlastnř vracř k urřitř formř utilitarismu (transverzální funkcionalismus, kterřmu se dává přednost z dřvodu absence jinřch cílř). Třm se dostává vlastnř postmodernismus do situace, kterou kritizoval.

Postmodernismus nechce vřak řplně odstranit ideály, které charakterizovaly předchozř epochu, ale mřnř jejich charakter a souřasnř znaĉnř zpochybnřje jejich vřznam. Podle mřho mřnřnř se obřvř, ře by mohl břt obvinřnř z blamáže, kdyby nřjakř ideál explicitnř akceptoval. Mohl by se vřak střt prostorem pro koexistenci přvodnř vzdřlenřch nebo nesourodřch vřjřdřnř.

V oblasti pedagogiky nejsou jeho prohlřřenř zamřřena explicitnř přřmo proti ideālřm, ale zejmřna proti vřchovř „z pozice sřly“. Proto se postmodernismus solidarizuje s hnutřmi proti institucionalizaci vřchovy, obecnřji s vřřkerou antiautoritativnř vřchovou, nevytvřřř vřak vlastnř smřř nebo pojetř, ani řádnř z jřř existujřřich smřřř neradikalizuje. Pokud přřjmeme dřenř

na výchovu normativní a výchovu hledající, zařadí se postmodernismus nepochybně k druhé alternativě. Hledání se však bude dít v prostoru, kde se nepředpokládá nálezhodných hodnot ani opěrných bodů. Proto se vše bude odehrávat v ovzduší jakéhosi minimalismu, který se stane zároveň cílem.

Zůstává otázkou, zda uvedený přístup zůstane především v oblasti filozofické spekulace a tázání, či upadne do pragmatického cynismu. Je to aktuální zejména v regionu východně centrální Evropy, která ještě ani v plně rozvinuté formě nestačila prožít modernismus a již je vtahována do současného těžko proniknutelného postmodernismu. Domnívám se, že postmoderní teze zůstanou mnohdy pouze v rovině akademických debat, protože socioekonomické dopady vzdělání a nově se objevující varianty duchovní krize člověka budou vždy živým podhoubím pro vytváření nových ideálů. Postmodernismus zůstane však důležitým podvědomým prvkem v rozhodování, a může tak nepřímo ovlivňovat širší společenské dění.

Literatura

- BĚLOHRADSKÝ, V. *Přirozený svět jako politický problém*. Praha: Čs. spisovatel, 1991.
- BĚLOHRADSKÝ, V. *Krise eschatologie neosobnosti. Rozmluvy*, 1987, č. 2.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Baichter, 1932.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.
- GROSS, P., R., LEVITT, N. *The Flight from Science and Reason*. New York: 1996.
- GUARDINI, R. *Konec novověku*. Praha: Vyšehrad, 1992.
- HESSEN, S. *Filozofické základy pedagogiky*. Praha: G. unie, 1936.
- KAISER, A., KAISEROVÁ, R. *Učebnice pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1993.
- LEARY, T. *Záblesky paměti*. Olomouc: Votobia, 1996.
- LITT, TH. *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderna Arbeitswelt*. Bochum-Verlag, 1996.
- LUHAN, M. M. *Understanding Media*. New York: Penguin, 1965.
- LYOTARD, J. F. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993.
- MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*. Praha: Universum, 1947.
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha: UK, 1994.
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK, 1996.
- PATOČKA, J. *Filozofie výchovy*. Praha: PedF UK, 1997, Studia pedagogická 18.
- PECHAR, J. Co je postmodernismus? *Filozofický časopis*, roč. 38, č. 3, s. 362–371.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: UIV, 1991.
- Příruční slovník pedagogický*. Praha: G. unie, 1938.
- SCHÖNEBECK, H. *Freundschaft mit Kindern*. Münster: 1983.
- SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. stol.* Praha: SPN, 1996.
- SKOLIL, M. Modernismus u konce s dechem? *Iniciály*, roč. 1990, č. 10/11, s. 4–11.
- ŮLEHLA, J. *Listy pedagogické*. Brno: 1906.
- ŽILKA, T. Postmoderna a literární text. *Iniciály*, roč. 1990, č. 10/11, s. 41–43.

SYŘIŠTĚ, I. Potřebuje postmodernismus výchovné ideály? *Pedagogická orientace* 1999, č. 1, s. 19–28. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Ivo Syřiště, Šluknovská 316, 190 00 Praha-Prosek