

Pozitivním přístupem k dítěti získává učitel pro jednotný postup i rodiče. Dítě musí vědět, že se s ním i v rodině počítá jako s platným členem.

Je dobré, aby učitel i rodiče si uvědomili, že trpělivost, klid a optimismus jsou tím nejpodstatnějším, co jim dává naději problémy těchto dětí přece jen uspokojivě zvládnout.

Literatura

- Bláha, K. — Šebek, M.: Já — tvůj žák, ty — můj učitel. SPN, Praha 1988.
- Borden, K. A. — Brown, R. T.: Achievement attributions and depressive symptoms in attention deficit—disordered and normal children. J. School Psychol. 25, 1987.
- Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. Portál, Praha 1994.
- Fabera, V.: Profese a osobnost učitele z hlediska psychické zátěže a odolnost vůči ní. In: Sborník PF v Hradci Králové, pedagogika—psychologie, XLIX, Oldenburg 1992.
- Koukolík, F. — Drtilová, J.: Odlišné dítě. Vyšehrad, 1994.
- Matějček, Z. — Dytrych, Z.: Děti, rodina a stres. Praha 1994.
- Passolt, M.: Hyperaktive Kinder. München, 1993.
- Prekop, J.: Unruhige Kinder. Kosel-Verlag GmbH a Co., München 1993.
- Prekopová, J. — Schweizerová, Ch.: Děti jsou hosté, kteří hledají cestu. Portál, Praha 1993.
- Shrag, P. — Divoky, D.: The myth of the hyperactive child. New York, Dell Publ. Co. 1979.
- Šebek, M.: Neklidné děti a jejich výchova. Praha, SPN 1990.
- Třesohlavá, Z.: Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Avicenum, Praha 1993.

Postmodernismus a úloha lidského myšlení

(Úryvek seminární práce)

Jiří Němec

Jestliže je pravda, že výuka filosofie sleduje běh filosofování, jestliže je pravda, že filosofovat, ať už sám nebo ve třídě znamená podřizovat se požadavku návratu k dětství myšlení, co nastává, jestliže myšlení už žádné dětství nemá? ... Nový úkol didaktického uvažování: hledat svoje dětství kdekoli, i mimo dětství.

Jean-François Lyotard

Tento svět, včetně filosofie, která se snaží ukázat cestu z jeho labyrintu, bývá označován jako „postmoderní“. Např. německý filozof Wolfgang Iser (nar. 1926) chápe postmodernu jako stav radikální plurality, kterou zdůvodňuje protitotalitní potřebou zasazovat se o mnohost a různoro-

dost koncepcí, „jazykových her“, nikoliv z nedbalosti a laciného relativismu, nýbrž z důvodu dějinné zkušenosti a z motivů svobody.¹

Vliv postmoderny je nejvíce patrný v umění, architektuře, literatuře, ale zasáhl i do úvah o paradigmatu vědy a dotkl se i některých koncepcí výchovy a vzdělávání. Podstatné pro postmodernu je především zpochybnění optimistického pohledu na vývoj západní civilizace, skepse k racionálnímu poznání a nadřazení intelektu, hledání alternativních přístupů v nejrůznějších oborech. Postmoderní proud reprezentuje i hnutí New Age, šířící se od konce 60. let z USA. New Age v sobě syntetizuje různé prvky, především křesťanství, esoterické nauky, antroposofii, mystiku, východní filozofii a obírá se myšlenkou tzv. nového vědomí, složeného z „prvotní formy“ — existence lidského Já, které je podstatou každého člověka, jeho duši, životní energií a umožňuje člověku sjednocení jak s empirickým (viditelným), tak i s vyšším kosmickým řádem (neviditelným světem).

Zjevná je inspirace postmodernismu strukturalismem, známým především z jazykovědy a literární teorie. Podle Švýcara Ferdinanda de Saussura (1857–1913) není jazyk chaotickým seskupením znaků, ale tvoří určitý systém (strukturu). Belgičan C. Lévi Strauss (nar. 1908) na základě studia myšlení přírodních národů a jejich komparací se strukturou tzv. vědeckého myšlení došel k závěru, že mýtické myšlení je svým způsobem bohatší a ucelenější než racionálně vědecký přístup.

„Všechno je možné“, říká Jean-François Lyotard (nar. 1942) ve svém zásadním díle *Postmoderní situace* (1979) a poukazuje na skutečnost, že tradiční prostředky našeho myšlení nedostačují k tomu, abychom pochopili zmatenou situaci kolem sebe. Rozmach techniky, podmiňovaný rozvojem vědy (to je především racionality člověka), zkomplikoval poznávání světa, vytrácí se možnost popsat skutečnost jako celek a pochopit souvislosti. Podle Lyotarda se člověk v minulosti snažil vysvětlit sám sebe pomocí mýtů, které ukazovaly vznik a smysl kultury a dávaly jí jednotný ráz, později tuto úlohu převzala věda odvolávající se na rozum. Postmoderní doba je charakteristická ztrátou racionální přesvědčivosti takovýchto „meta-příběhů“. Právě zde se znovu nabízí otázka, zda racionalismus je jediným možným interpretačním nástrojem světa.

Postmoderním pochybnostem o jednoznačně pozitivním přínosu technizace světa odpovídá i znepokojující úbytek živých zkušeností a prožitků u dětí a mládeže. Člověk se za mnoho let svého „lidství“ (nejvíce v posledním století) obklopil věcmi, které již nelze nazvat kulturními výtvoři, ale překážkami, bariérou mezi člověkem a původním prostředím — přírodou. Lidstvo se na konci 20. století ocitá v nepůvodním, sekundárním světě věcí, který se definitivně oddělil od světa původního, primárního, přirozeného, přírodního. Žijeme ve světě reklamy, jednotlivě balených párátěk, bleskové komunikace s celým světem, virtuální reality, hracích automatů, panelových sídlišť a obrovských megapolisů. Přitom všem si neuvědomujeme, že se nemění pouze materiální okolí, ale i jeho mnohostranný vliv na člověka. Postižení jsou především ti, kteří vrůstají do nového životního stylu — děti a mládež.

Člověk ještě v polovině dvacátého století žil tzv. nezprostředkovanou zkušeností. I když byl svědkem rozvoje televize a rozhlasu, byl to ještě pořád

on, kdo vycházel vstříc realitě a sám ji vnímal i prostřednictvím práce, styku s přírodou, prostřednictvím mezilidských vztahů a aktivit.

V uplynulých čtyřiceti letech jsou vlastní sociální zkušenosti vytlačovány a nahrazovány sdílenými. Obsahy, které jsou předkládány filmem či televizí, člověk nezná z vlastní zkušenosti, ale pouze zprostředkovaně, skrze sdělovací média. (Je málo těch, kteří promrzli, ale hodně těch, kteří viděli člověka mrznout.) Svět ovládá nejen animovaný a akční film, kde je smrt prezentována jako všední a bezbolestná, ale i rozvoj osobních počítačů, jež ve stále větší míře zaplavují domácnosti. Svět pomalu přechází od suprarealismu k pseudorealismu, který má ponejvíce podobu ikon. Ikonu pak můžeme chápat jako „sáčkový bujón“, ve kterém je již vše pro přípravu jídla obsaženo. Sdělovací prostředky s námi hrají hru ikon, vytvářejí manipulovanou, upravenou realitu světa, kterému ve skutečnosti nic neodpovídá, ale který přijímáme jako by byl reálný. V takovém „světě iluzí“ pak dítě nemůže prožívat „skutečnou zkušenost“, ale nazírá pouze na více nebo méně adekvátní „obraz skutečnosti“. Člověk se stává pasivním spotřebitelem, divákem zábavního průmyslu, dostává se do vleku fiktivního „obrazu světa“, podléhá mu.

V posledních několika letech, opět vlivem vědy a techniky (především vznikem multimediálních PC), se člověk ocitá v neskutečném třírozměrném prostoru *virtuální reality*. Dítě získalo možnost seznámit se s nereálnou sociální zkušeností. Krom některých nesporných výhod, které s sebou multimedia přinášejí a o kterých bude ještě pojednáno, je dítě vystavováno dvěma krajně negativním iluzím. Jednak je to iluze konce — dítě se domnívá, že stejně jako počítačovou hru lze „vypnout realitu“, a iluze více pokusů — „vybourám-li se v autě na simulátoru, můžu to zkusit ještě jednou“, jež realita nezná.

Jaký je tedy „postmodernismus“ a v jakých podobách se s ním dnes a denně setkáváme?

Jak jsme již několikrát zdůraznili, deklarovaná postmoderna se obrací kriticky proti rozumu, který v podobě racionální vědy získal nadvládu nad světem. Tento postoj je však sám o sobě již paradoxní, neboť totálním popřením rozumu bychom nemohli dojít ani ke kritice rozumu. „Postmoderně“ možná vadí rozum příliš suverénní, dobyvačný, slepý — avšak může to být ještě rozum?

„Postmoderna“ je pluralitní, což je sama o sobě krásná hodnota, ale současný člověk nemá zažité možnosti, jak velké množství nabízejících se alternativ využít a jak se v nich orientovat. (Čemu má člověk věřit?) Otvírá se zde prostor pro skepsi, únavu a rezignaci.

„Postmoderna“ by byla ráda spravedlivá a hájila rovnoprávnost nejrůz-

nějších názorů, přístupů a stanovisek. Deklarovaná „absolutní spravedlnost“ pro všechna stanoviska však vede k nivelizaci hodnot a zbavuje záštity pravé hodnoty, které nejsou expanzivní.

Snad nejdůležitěji definuje postmodernismus svět, když o něm říká, že je to HRA. Hra, kterou neustále myšlenkově přetváříme, která nás nutí opustit zavedená schémata žití. Myslet si cokoliv je možné, ale hledat pro to význam, může být poštetilé.

Postmodernismus nezná obecný smysl života. Má svět a život na něm nějaký smysl? Rakouský psycholog V. E. Frankl (nar. 1905 — Člověk hledá smysl, Lékařská péče o duši atd.) se nás na základě svých trpkých zkušeností z koncentračního tábora snaží přesvědčit, že smysl života je obsažen implicitně v životě samém, že v každé situaci, i v té nejhorší, lze najít smysl, který člověku pomáhá ji unést.

Jaká jsou východiska pro školu, dítě či učitele, chtějí-li se ubránit této extrémní a do jisté míry pro dítě i nebezpečné „postmoderní“ myšlenkové vlně?

Největší problém pro současnou školu už není stranické dogma či nadekretované kurikulum, ale učitel, který je na dlouhou dobu zatížen nejrůznějšími předsudky o žácích a přes veškeré mu svěřené výchovné kompetence žije dál komplexem méněcennosti a ukřivděnosti.

Současná generace dětí vyrůstá v absolutní informační svobodě, řada z nich má přístup k celosvětové počítačové síti, která tvoří obrovskou encyklopedii a databanku „lidského pokroku“. Stále větší počet je těch, kteří vlastní výkonný počítač umožňující jim samostatně, zábavně a interaktivně komunikovat se vzdělávacími programy uloženými na stříbřitých discích, tzv. CD ROMech. Na takové paměťové médium může být uložena např. encyklopedie světa, dítě je pak provázeno kreslenou figurkou, která na ně mluví, vysvětluje, přehrává audio či video ukázky (např. autentický projev toho kterého státníka) a na závěr dítě zkouší a klasifikuje a znovu je vrací tam, kde něco nebylo v pořádku. Dítě tato hra baví a zároveň se při ní učí.

Baví žáka učitel? Kolik dětí baví chodit do školy? Existuje nějaké dítě, které dá přednost škole před počítačem a učiteli před zábavným (třeba i výukovým) programem? Domnívám se však, že je přehnané, domnívá-li se Lyotard, že „někdejší princip, podle kterého vědění je neodlučitelé od výchovy ducha, a dokonce i od výchovy osobnosti, se stává a bude stále více stávat přežitkem“. Nelze souhlasit s jeho jednostranným tvrzením, že „vztah dodavatelů a uživatelů poznání k poznání samému bude mít tendenci vzít na sebe formu vztahu, jaký mají k různému zboží jeho výrobci a jeho spotřebitelé, totiž formu směnné hodnoty“. Náзор, že „vědění je a bude prodáváno proto, aby bylo prodáváno a je a bude konzumováno proto, aby

bylo zhodnoceno v další produkci“², svědčí o značné redukci mnoha funkcí a významů, které vědění, a komplexněji vzato vzdělání mělo a má v kulturním životě lidstva. Pansoficky pojatá škola zůstane „dílnou lidskosti“, místem rozvoje osobnosti a přenosu kulturních hodnot. Není jiné instituce v celé vyspělé společnosti, která by ji mohla v těchto funkcích nahradit. Je pravda, že současný komputerový a mediální vývoj naznačuje, že škola bude jenom jedním z pramenů lidského poznávání a faktorů vzdělanosti. Ale oč více ztratila na monopolu poskytovat informace, o to více vzrostla její úloha výchovná. Zůstává i pro budoucnost mnoho věcí, které budou stroji nesdělitelné a nepřístupné, takže učitel nepřijde o své poslání, za předpokladu, že se mu dostane kvalitní přípravy. Které to jsou ty stroji nesdělitelné postuláty?

Učitel by měl své žáky přesvědčit o tom, že:

- a) Cesta za společným cílem není pouze racionální (i když se musí hodně učit). Ale ani vůle, intuice nebo cit bez rozumového poznání nestačí.
- b) Více než cíle (které se budou měnit) je důležitá cesta, po které k cíli směřujeme. Na ní získáváme zkušenosti pro život a stáváme se skutečnými lidmi.
- c) Lidé jsou svobodné a autonomní osobnosti, ale jedinec nežije na planetě sám. Svoboda se druzí s odpovědností a jen svoboda k dobrému je pravou hodnotou.
- d) Je dobré mít z čeho vybírat, ale lepší je umět se správně rozhodnout.
- e) Je dobré si řadu věcí vyzkoušet na vlastní kůži (získat svoji zkušenost), ale v některých případech je lepší dospělého uposlechnout atd. atd.

Snad by bylo vhodné v této souvislosti připomenout opět Lyotardovu myšlenku, že je či bude dobré „rozlišovat dvojí druh vědění, vědění pozitivistické, které snadno nachází aplikaci v technikách týkajících se lidí a materiálů a které je takto s to stát se produktivní silou pro systém nepostradatelnou, a vědění kritické nebo reflexivní nebo hermeneutické, které klade přímo nebo nepřímo otázky týkající se hodnot nebo cílů a znemožňuje takto jakékoli vřazení.“³ Právě toto kritické a hermeneutické vědění bude i v budoucnosti výsledkem společného hledání a obdarovávání učitelů a žáků, niternou hodnotou, nikoli zbožím.

Zamysleme se na závěr, jak jsou vyslovené myšlenky (předpokládejme, že logicky správně) pravdivé z pohledu „matematiky, přesněji statistiky a filozofie“. Zatímco ve statistice potřebujeme např. výskyt určitého jevu (o kterém filozofie přemýšlí) x krát, abychom mohli prohlásit, že „je to pravda“ a že se můžeme mýlit na hranici významnosti 0,05 (tj. 5 %), filozofie takovéto kritérium nepotřebuje. Zaštiťuje se logickou správností svých úvah a dostatečným důvodem svých soudů.

Poznámky

1. Welsch, W.: Naše postmoderní moderna. Zvon, Praha 1994, s. 12–13.
2. Lyotard, J. F.: O postmodernismu. Filozofický ústav AV ČR, Praha 1993, s. 101.
3. Lyotard, J. F.: Tamtéž, s. 113.

Literatura

- Anzenbacher, A.: Úvod do filozofie. SPN, Praha 1990.
- Drtina, F.: Úvod do filozofie. Jan Leichter, Praha 1926.
- Drtina, F.: Ideály výchovy. Jan Leichter, Praha 1930.
- Drtina, F.: Ideály výchovy (volné kapitoly). Dědictví Komenského, Praha 1925.
- Filozofický slovník. FIN, Olomouc 1995.
- Frankl, V. E.: Člověk hledá smysl. Psychoanal. nakl., Praha 1994.
- Höffding, H. — Král, J.: Přehledné dějiny filozofie. Praha 1946.
- Lyotard, J. F.: O postmodernismu. Filozofický ústav AV ČR, Praha 1993.
- Kučerová, S.: Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. MU, Brno 1990.
- Tvrdý, J.: Úvod do filozofie. Kočí, Praha 1926.
- Tvrdý, J.: Logika. Melantrich, Praha 1937.
- Tvrdý, J.: Logika (přednášky). Velké Meziříčí 1922.
- Tvrdý, J.: Průvodce dějinami evropské filozofie. Komenium, Brno 1947.
- Welsch, W.: Naše postmoderní moderna. Zvon, Praha 1994.

Z Murphyho zákonů pro školáky:

1. Teze užitečnosti učitelského výkladu:

- *To, co učitel vysvětluje, bylo beztak pro všechny evidentní.*
- *To, co nevysvětluje, tomu sám nerozumí.*

Z čehož vyplývá:

Jsi-li zvědavý na nějakou podstatnou věc, budeš muset sáhnout k jinému zdroji.

2. Problém obecného a konkrétního:

Nezapomeň, že učitelé mají žáky v lásce.

Doplněk: Žáky ano, tebe však nikoli.

3. Klad učitelského omylu:

Je jediný takový případ, kdy tě učitel na třídní schůzce pochválí: spletl si tě s jiným.

*In: Gálik, P.: Murphyho zákony pro školáky.
Junior, Bratislava 1993*