

Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení

Jarmila Skalková

1. Úvod: Proč se zabývat uvedeným problémem?

Slovo „postmoderna“ se stalo v současné době přímo módním. Je součástí slovníku představitelů nejrůznějších oblastí kultury a umění, filosofie i konkrétních věd včetně pedagogiky. Do běžného povědomí se dostává také prostřednictvím žurnalistiky, eseystického filosofování apod.

V určité populární módnosti bych však neviděla dostatečný důvod, proč je užitečné věnovat podrobnější pozornost vztahům postmoderního myšlení a pedagogiky. Jako výzva k uvedené tematice spíše působí řada myšlenek, výroků a postojů či atmosféra, s nimiž se setkáváme v oblasti pedagogických disciplín a úvah o výchově. Někdy se prostě jen velmi obecně uvádějí zmínky o postmoderních souvislostech. Jindy kupříkladu slyšíme, že pěstovat dějiny pedagogiky nemá nadále smysl. Kategorie vzdělanosti a obsahu vzdělání mizí z centra pozornosti řady soudobých koncepcí či alternativních snah. Pojem výchova je podezírán, že imanentně obsahuje momenty dominantního potlačování subjektu a jednostranné uplatňování moci vychovatele. Nihilistické postoje k pedagogické teorii se spojují se ztrátou perspektiv pedagogických disciplín. Čteme chmurné výroky o koncepci výchovy a konci vztahu společenského pokroku a vzdělání. Spolu s koncem vědy o výchově se uvažuje o návratu k pedagogice všedního dne a podobně.

Podrobnější pohled na tato a další tvrzení ukazuje, že se v nich odráží mimo jiné i celková atmosféra duchovního proudu postmodernismu a to více či méně zřetelně. Někdy jde o skutečné úsilí citlivě vyhmátnout a nově vyjádřit soudobé problémy výchovy a vzdělání, které před námi aktuálně vyvstávají, odhalit jejich dosud nepovšimnuté stránky. Někdy ovšem jde jen o klišé a používání módní terminologie či dílčích prvků, o jejichž myšlenkovém pozadí autor má ne vždy hlubší představy.

V dalším výkladu se proto pokusíme podat některé charakteristiky postmoderního myšlení, významné z hlediska našeho tématu. Dále pak podrobněji rozebereme určité tematické oblasti pedagogických disciplín, v nichž se specificky odrážejí výzvy postmoderního myšlení. Zároveň se pokusíme formulovat stanovisko k otázce, zda jsou principy moderní doby, které se vztahují k pedagogickému myšlení, vyčerpány, jak soudí postmodernisté: zda je nutné je opouštět, abychom byli soudobí a abychom byli s to řešit aktuální problémy současné doby.

Domnívám se, že orientace k dané problematice nepředstavuje pouze abstraktně teoretický zájem. Orientace v této oblasti umožní pedagogům lépe

vidět sama sebe v soudobých proudech myšlení a hlavně jasněji prosvětlit zdroje různých podnětů, s náležitou kritičností formulovat vlastní pozitivní postoje k soudobým problémům výchovy, vzdělání a školy.

2. Některé charakteristiky postmoderního myšlení

Výraz „postmodernismus“ postrádá přesnější vymezení. Jeho používání je značně variabilní. O termínu postmoderní neexistuje konsensus. Jak vysvětluje jeden z jeho představitelů, francouzský filosof J. F. Lyotard, „pod slovem postmodernost se mohou seskupovat nejprotichůdnější perspektivy“¹. Daný výraz nechce také, podle jeho názoru, vyjadřovat především určitou epochu. Spíše zachycuje způsob myšlení, vypovídání, sensibility, dobový pocit přelomu.

Diskuse o postmoderně začaly v USA v oblasti teorie kultury až v padesátých letech. Hovořilo se o nových formách postmoderní kultury v architektuře a v malířství, v literatuře, v hudbě. V protikladu k modernosti předpokládal postmodernismus nový eklekticismus, koláže různorodého, fragmentárnost, splynutí vysoké kultury a populární kultury, překonávání estetických hranic aj.²

Od sedmdesátých let se postmodernismus intensivně prosazuje i v Evropě. Ve filosofickém myšlení se rozvinul především zprostředkovaně přes francouzský poststrukturalismus a sociologii postindustriální společnosti, v Německu tento termín zpopularizoval J. Habermas. Jeho reprezentanti jak plyne z děl filosofů, jako jsou M. Foucault, J. F. Lyotard, R. Rorty, J. Derrida, J. Baudrillard aj., přinášejí velmi různé způsoby myšlení z hlediska tematiky, stylu i pojetí.³

Pokusíme se uvést některé charakteristiky postmoderního myšlení pouze do té míry, která je nezbytná pro porozumění vztahů tohoto způsobu myšlení k problematice výchovy, vzdělávání a pedagogiky.

Lze říci, že postmodernismus se vymezuje svým protikladným vztahem k moderní době, počínaje Descartesem a osvícenstvím. Odmítá je a při tom akceptuje zlom a zásadní diskontinuitu. Soudí, že moderní doba vyčerpala své tvořivé možnosti a ohlašuje její smrt. Společné různým koncepcím postmodernismu je především to, že se chtějí uvolnit od pout metafyziky moderní filosofie, staví se proti novodobé racionalitě a zamítají novodobé pojetí subjektu. Proto stručně vyložíme tyto základní rysy, které jsou zároveň významné ve vývoji pedagogického myšlení.

Postmoderní destrukce směřuje především proti metafyzickému způsobu myšlení. Lyotard hovoří o násilí metafyziky moderní filosofie. Vyjadřuje hlubokou skepsi vůči všem obecným koncepcím, které označuje jako meta-

vyprávění. Odmítá jejich sjednocující, jeho slovy totalizující celistvost, která potlačuje diferenciaci. Odmítá tedy, jak uvádí, každou formu totalizujícího myšlení, ať už jde o hegelianství, liberalismus nebo marxismus. Hlásá naproti tomu radikální antitotalitní filosofický postoj, který znamená „konec metapříběhu moderny“. Proti metapříběhům klade postmodernismus dílčí příběhy. Místo totalizující celistvosti nastupuje singularita událostí, mnohost jevů, diskontinuita, nejistota jako trvalý stav, přelomové okamžiky. Podle Lyotarda má filosofie „zlomit teror teorie“, a ne vymýšlet nové teorie. Proti totalizující celistvosti se zdůrazňuje radikální pluralita životních způsobů i činností, typů myšlení sociálních koncepcí, menšin aj.

Neexistují ani jednotné dějiny, existují jen jednotlivé oblasti, které vyžadují lokální a provizorní řešení. „Sociální vazby nelze budovat ani na universální lidské přirozenosti, ani na universálních historických zákonech“. ⁴

Radikální aplikace tohoto postoje na společenskou teorii vyznívá zvláště pesimisticky až apokalypticky u Baudrillarda. Ten zamítá smysl vývoje, konstatuje konec historie, ztrátu naděje na lepší budoucnost. ⁵

Dalším výrazným rysem postmoderního myšlení je relativizace racionality. Odmítá moderní racionalitu, která vychází z možnosti lidského rozumu pochopit zákonitosti světa a využít je při předvídání dění ve světě. Nejde jen o nedůvěru k instrumentální racionalitě ovládnání přírody, která slibovala budovat na racionálních principech nový svět. Ale pochybuje se o každé koncepci racionality, která předpokládá obecnou platnost a nárok na universalitu. Nepřijímá úlohu poznání novověké vědy, která chtěla vytvořit pravdivý, nezaujatý a neosobní obraz skutečnosti. Snaží se radikálně denunciovat osvícenský způsob myšlení, který podle jejich názoru dovedl ke krizovým jevům, jaké nám přináší postindustriální společnost a dovedl i k rozporným důsledkům její vědotechniky.

V pojetí osvícenství je vědění prostředkem svobody a pokroku pro lid a národ jako celek. Jen osvícený lid může vytvořit osvícený stát ⁶. Odmítnutí objektivního rozumu jako pojmově abstraktního znamená tedy zároveň odmítnutí modelu historického pokroku, jak jej chápalo osvícenství, odmítnutí obecných ideí humanismu, i ideálů, jako je novodobý pojem svobody a spravedlnosti, jak je přinesla francouzská revoluce a německý idealismus. Rozpad historičnosti je spojován se zánikem budoucnosti. Vede k orientaci na život zde a nyní, skepsi vůči každé autoritě. ⁷

S antiuniversalismem a pluralismem souvisí i hodnotový relativismus. Projevuje se především ve skepsi vytvořit jakoukoliv kritériální teorii pravdy. Moderní racionalismus, jak jej zná osvícenství, je spjat s přesvědčením o možnosti zformulovat předem kritéria, umožňující odlišit pravdu od nepravdy, morální jednání od nemorálního. Postmodernisté naproti tomu vy-

cházejí z toho, že rozličné kultury, rozličná období v dějinách si vytvářejí vlastní koncepce světa, vlastní způsoby totalizace, vlastní kritéria, vlastní kritiku. Proto neexistuje jednotné morální universum, které by umožňovalo zdůvodnit určité pravdy a určité hodnotové postoje, jež by respektoval každý racionální a morální člověk. „Zůstává jedině pluralita koncepcí svět, pluralita pravd a hodnotový relativismus.“⁸

Postmodernisté reagují na důsledky nových informačních technologií a reprodukční techniky, na stále se rozšiřující průmysl kultury a dospívají k diagnóze, že v proudech obrazů, znaků a symbolů se rozpouští realita. Realita je substituována znaky reality, jak to dokumentuje Baudrillard na příkladu televize a Disneylandu. Substituce reality znaky se označuje jako hyperrealita.

Spolu s diagnózou o mizení reálného dospívají postmodernisté k závěru, že se rozplývá představa o subjektu, o moderním „já“. Např. Baudrillard tvrdí, že subjekt je zbaven své autonomie, své síly interpretovat, schopnosti svého sebeobnovování. Ztratil sílu jako centrum činů a jednání. Tím, jak ukazuje Helsper⁹, je negována centrální filosofická linie osvícenství i německého idealismu a jejich pojetí subjektu. To jest koncepce svobodně myslícího, prakticky jednajícího subjektu, který přijímá rozhodnutí, je autonomní vůči tlakům vnějším a efektům vlastní osobnosti, který je aktivní, stává se nositelem dějinných procesů, pánem přírody i tvůrcem vlastního života.

Tato krajní destrukce moderních představ o subjektu se vyjadřuje jako smrt subjektu. Postmoderní myšlení formuluje ovšem svá stanoviska i v méně rasantní podobě. V tomto případě spíše jde o osvobození jednotlivce, aby mohl různě volit v pluralitě životních forem, v různých formách informací, a to ve jménu neomezené individuality. V tomto smyslu se také žádá redukce přinucování, sjednocování apod.

Postmoderní diagnózy, ať už jde o radikální formy, silně negativní a pesimistické, nebo o formy mírnější, mají své racionální jádro. Především se snaží reagovat na skutečné problémy soudobé postindustriální společnosti, místo a problémy člověka v ní, na problémy soudobého poznání, moderní vědy a techniky. Odhalují stránky, o nichž se až dosud většinou neuvažovalo. Artikulují své názory vyhrcočně. I svou dikcí, nezřídka čtenáře šokující, se snaží rozbít tradiční navyklé pohledy a přístupy, vyprovokovat k novému myšlení. Tyto kritické rozměry obsahují burčující podněty a výzvy.

Vyzývají k tomu, aby se moderna znovu zamyslela nad centrálními otázkami sociálního i objektivního světa. Mnohé z kritických myšlenek ovšem nejsou nové. Např. historická podmíněnost pravdy, rozpornost reálného vývoje, rozporné důsledky vědy aj. byly vyslovovány i dříve v koncepcích moderní doby. Nalézáme je u významných představitelů moderní vědy, vyslo-

vují je filosofové frankfurtské školy, čteme je ve studiích členů Římského klubu aj. Radikální odmítnutí moderny posunuje tuto kritiku do nových pozic.

Postmoderní myšlení ukazuje, že současné koncepce filosofie života, vědy a techniky nejsou s to odpovědět na základní otázky, nastolené vývojem. V pozitivní rovině však resignuje na úkol vytvořit koncepce nové, takže vyznívá pesimisticky a nihilisticky. Přispívá k tomu nedostatečná argumentace, která by vedla k řešení nezřídka apokalypticky viděných problémů. Je to slabina. Nihilismus, ztráta perspektiv a budoucnosti není cestou k řešení. Spíše je to pozice jakési vykořeněnosti, která si za nic nebere zodpovědnost.

Nepochybně se mění společenská realita, informační systémy ovlivňují produkci vědění, ale z toho nevyplývá, že mizí racionalita a subjekt, ani že je nutné nastolit jednostranný relativismus. Spíše musí být tyto kategorie nově pochopeny, aby se mohly uplatnit jejich možnosti v soudobých podmínkách.¹⁰

3. Postmoderní myšlení a jeho výzvy pedagogice

a) Diagnosa postmoderny a její důsledky pro vědu o výchově

V reformách šedesátých let, jak je známo, dochází k intenzivnímu rozvoji a modernizaci vzdělávacích a výchovných institucí, zvyšování jejich efektivity. Rozvíjí se i pedagogická teorie, a to v atmosféře tehdejšího scientistického pohledu na vědu.

Brzy se ovšem začaly ukazovat i negativní stránky těchto trendů. Poukázvalo se na izolovanost školských institucí, v nichž mládež prodlévala stále déle, od běžného života a světa práce, na ztrátu smyslu vzdělávání u určité části mladých lidí, na zaměňování potřeby vzdělávání za administrativní potřebu vysvědčení, odhalovala se stoupající byrokratizace v životě školy aj. Tyto rozpory se vyhrcovaly od sedmdesátých let v důsledku ekonomické regrese a krizí na pracovním trhu, která značně postihovala mládež, zvláště s nižším vzděláním.

Také v oblasti pedagogické teorie se oproti exaktně vědecké orientaci pedagogických výzkumů, snažících se dosáhnout přesnosti modelů věd přírodních, začínají prosazovat od osmdesátých let i jiné postupy, jako jsou požadavky výzkumu všedního dne. Zdroje pedagogických podnětů se hledají v biografích. V německém pedagogickém myšlení lze pozorovat návrat k hermeneutickým pozicím, které proti kausálnímu výkladu kladou kategorii porozumění a interpretace.¹¹

Veškeré toto kritické hodnocení, pokud se rozvíjí na pozicích moderní pedagogiky, spočívá na principu racionality a konec konců osvícenských

představ o emancipaci člověka ve smyslu společenského pokroku. Vychází z toho, že lze člověka utvářet k jeho lidství a vzdělávat jej ve smyslu obecného dobra, že je možné se vzdělanými lidmi plánovat společenskou budoucnost, řešit rozumně na základě poznání vznikající konflikty.

Postmoderní pedagogické myšlení odmítá tyto klasické představy. Spolu s odmítnutím teoretických koncepcí, jak jsme to viděli u Lyotarda, a s ideou ztráty reálného, jak ji zdůraznil Baudrillard, se pochybuje o základních otázkách vědy o výchově. Do oběhu se dostává pojem antipedagogika, podobně jako se mluví o antiumění, antividadle, antikultuře, antivědě, antipsychiatrii aj.

V moderní pedagogice, vycházející z ideí osvícenství, se výchovná činnost rozvíjí na principu vzdělatelnosti subjektu (Herbart, Humboldt) a zároveň na principu jeho aktivity (Schleiermacher, Fichte).

Takto chápaný pojem výchovné činnosti postmoderní myšlení zásadně odmítá. Soudí, že jeho racionalismus se ztotožňuje s přírodovědnou racionalitou, že se utváření člověka chápe jako jeho technická výroba. Výchova v tomto pojetí je projevem panství vychovatele. Výchova představuje vlastně určitou techniku, prostředek ve službách předem stanoveného cíle. Proto v těchto souvislostech např. H. Giesecke postuluje konec výchovy. Píše: „Jestliže se výchova identifikuje s panstvím a jestliže ji chápeme jako technickou výrobu, pak je důsledkem pro moderní pedagogiku stát se zbytečnou.“¹²

Je tedy třeba se zřítí takto chápaného pojmu moderní výchovy a založit novou pedagogiku, už ne moderní. Postmoderní pedagogika se obejde bez principů novodobé racionality a subjektivity. Zřídá se obecných cílů, musí být, jak ukazuje Göstemeyer, radikálně pluralistická. Výchova se rozplývá v socializaci. Požadavky na postmoderní pedagogiku splňuje např. antipedagogika, jak ji rozvíjí E. von Braunmühl, H. von Schoenebeck a další.

Postmoderní myšlení nám nepochybně oprávněně staví ostře před oči nové závažné výchovné problémy, které se vyjevují v současných prudkých změnách společenského a vědecko-technického vývoje.¹³

Jde mimo jiné o interindividuální vztahy ve výchovných situacích, omezování subjektivních zkušeností, plynoucích z přímé činnosti mladého člověka, zvětčováním mezilidských vztahů atd.

Při hledání řešení se však postmodernismus málo poučil z historie tohoto problému. Ta ukázala, že teze o všemocnosti výchovy odsuzuje k pasivitě dítěte a umožňuje kvůli vychovatele, teze o bezmocnosti výchovy vydává dítě jeho přítomnosti a odsuzuje k pasivitě vychovatele. Citlivý a hluboký rozbor Th. Littta v díle „Führen oder Wachsenlassen“ již v r. 1927 odhalil, že pedagogické působení nelze chápat jako technicko-instrumentální a že

svoboda dítěte je v pedagogickém působení nejen předpokládána, ale také musí být uvolňována.

I pro pedagogiku platí, že, zatímco postmoderní myšlení je silné v kritice, neposkytuje argumentované pozitivní koncepce. Změny, kterými se charakterizuje výchovná skutečnost, nelze pochopitelně prostě přehlížet. To ovšem neznamená, zříkat se výchovy a potřeby jejího teoretického poznávání.¹⁴

b) Kategorie vzdělávání v kritice postmoderny.

V atmosféře postmoderní argumentace i nálad určité části pedagogické veřejnosti se dostává do situace radikálního zpochybňování také kategorie vzdělávání.

Je jisté, že vzdělávací obsahy a jejich charakteristické tendence, zvláště jak se vytvářely od padesátých let tohoto století, nesou řadu rysů, které zaslouží kritický rozbor.¹⁵

Jak je známo, předmětem kritiky moderní pedagogiky je encyklopedismus, jednostranná kognitivní orientace vzdělávacích koncepcí, podceňování vlastních zkušeností žáků, emocionální sféry jejich života aj.

Radikální kritika postmoderny neguje však v principu koncepci člověka a vzdělávací úsilí, jak je koncipováno od dob osvícenství. Oproti obsahu vzdělávání klade do popředí zcela jiné problémy, jako jsou požadavky spontaneity, svobodné činnosti aj. Proti organizaci procesu vyučování ve škole se akcentuje orientace na emocionální momenty, na komunikaci, orientace na zde a nyní, na iracionální zážitky. To, že jedním z témat postmoderny je analýza vzdělávání z hlediska moci (Foucault), je oporou k zpochybňování funkce a významu vzdělání ve smyslu, jak si jej představuje moderna.

V různých proudech se ovšem tyto momenty projevují s různou mírou intenzity. Někdy prostě jde o to, že se vytrácí z centra zájmu kategorie vzdělání i jeho výsledků. Radikálnější pozice hájí některá alternativní sociální hnutí. Vyjadřovala je pedagogicky např. ve formě „antiautoritäre Kinderläden“. Tyto pozice ve vztahu ke vzdělávání se projevují také v myšlenkovém proudu antipedagogiky a tzv. humanistické pedagogiky. Jejich představitelé přesunují těžiště zájmu na proces, který se stává důležitější než jeho obsah. Problematika styku s dětmi se výrazně zužuje na empatické soužití. V procesu komunikace jde především o seberealizaci individua, jež překrývá význam relevantního vzdělávacího výsledku.

Do postmoderní argumentace, jak upozorňuje Mollenhauer,¹⁶ se dostává jako aktuální a někdy přímo módní téma autenticity. To se nezdá očitá v protikladu s kategorií obsahu vzdělání a jeho postulovaných výsledků. (Původně znamená pravdivé představování sebe). Pojem autenticity má

pochopitelně svůj význam jako kritika některých nedostatků moderní školy. Vyjadřuje důraz na bezprostředně prožité, hovoří se o „autentických zkušenostech“ apod. Ovšem v souvislosti s postmodernismem se někdy pojem autenticity dostává do jednostranných pozic, když odmítá smysl a význam objektivních obsahů vzdělání.

Absolutizace zřetele na potřeby a zájmy subjektu implikují i odpor k povinnému obsahu a vůbec proti jakémukoliv vnějšímu zasahování, které je chápáno jako cizí určení, tedy jako nátlak a násilí. V postmoderní atmosféře se pak pojem autenticity spojuje s takovou autonomií subjektu, která ho osvobozuje od sociálních vazeb. Představa vlastního „já“ se klade proti objektivnímu smyslu, odmítá se historická kontinuita, v níž se rozvinuly vzdělávací obsahy. Někdy se dospívá až ke krajnímu zvnitřnění subjektu, takže výchova se rozplývá v terapii a autenticita se hledá v iracionální, v mystickém vztahu ke kosmu. To vše ovšem znamená, že z oblasti teoretického zájmu mizí takové důležité otázky vzdělání, jako jsou potřeba koncentrace na zhodnocování obsahu vzdělání v nových podmínkách dynamicky se měnícího světa, otázky mravních i ekologických aspektů vzdělávacích koncepcí, problémy socializace ve vzdělávacích procesech a pod.

Výzvy a podněty postmoderního myšlení nepochybně otvírají řadu témat a odhalují aspekty, které byly cizí scientistním koncepcím. Jestliže např. Lyotard rehabilituje tzv. „narrativní poznání“, je nepochybně cenné v tomto světle nově promýšlet roli vyprávění, roli pohádek, pověstí, mýtů a legend v procesech vzdělávání. Jestliže postmoderna odhaluje uniformující a deindividualizující roli masmédií, vidí v nich cestu ke ztrátě subjektu, pak i to je výzvou k diskusi k novému všestrannému promýšlení jejich vzdělávací funkce, jejich možností a mezí. Jestliže upozorňuje na roli emocionality, vyvolává zájem o tělesné prožitky, akcentuje tvořivost a intuici, nepochybně koriguje existující jednostrannosti ve vzdělávacích obsazích.¹⁷

Jde vlastně o to, nově diskutovat a propracovávat takové řešení obsahu vzdělání, včetně rozvíjení kritického myšlení, které bude odpovídat komplexitě současného života, pomůže orientovat se v pluralitě životních forem, zvládat jejich rozpornost a rizika.

c) Škola v napětí moderny a postmoderny

W. Helsper ve své studii „Schule in den Antinomien der Moderne“ se snaží vidět určité aspekty školy jako instituce z pozic vztahů moderního a postmoderního myšlení.¹⁸

V tomto směru se ukazuje, že škola jako instituce je od samého vzniku proniknuta osvícenskými pojmy vzdělání a zdokonalování subjektu. Na

základě výchovy chce (v duchu Kanta a Fichteho) dosáhnout rozvoje mravnosti, humanity, rozumného pokroku, prostřednictvím vzdělaných občanů utvářet osvícenský stát.¹⁹

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

Je také známo, že zvláště od poloviny tohoto století se rozvíjí rozsáhlá kritika mnoha aspektů školního života. Hovoří se o krizi školy, neboť se nedokázala přizpůsobit novým funkcím v soudobé společnosti (Husén, Silberman aj.). Tato kritika je provázena i snahami o reformu školy a hledáním alternativních cest řešení.

Postmoderní myšlení dále prohlubuje tento kritický proud a radikalizuje jej. Chápe školu v duchu Foucaulta jako institucionalizovanou formu moci a kázně.²⁰

Postmoderní utopie vidí cestu v radikálním odškolštění, v hledání jiných alternativních způsobů učení a socializace dětí a mládeže.

Při tom představitelé postmoderny nevěnují analytickou pozornost tomu, že úsilí moderní doby o vnitřní reformu školy nezůstalo bez účinku. Oproti vnější formě kázně se akcentuje orientace na sebekázeň, utváří se nové pedagogický vztah mezi učiteli a žáky, úsilí o humanizaci školního života vstřebává i četné nové inovační podněty.

Na druhou stranu si nelze nevsímnout, že v důsledku některých nových radikálních změn, na něž má vliv i postmoderní atmosféra, vznikají nové rozpory. Pedagogický vztah učitel – žák je ohrožen v některých případech přílišnou familiarizací a emocionalizací, jindy se vytváří napětí mezi kontrolou a vlastní odpovědností žáků, výchova se rozplývá v terapeutizaci apod. Výrazná individualizace může obsahovat i přílišnou náročnost na některé jednotlivce, vzbuzovat pocit těžko zvládnutelné nejistoty, osamocení a stresu, z nichž se pak hledají nejrůznější problematické úniky.

V závěru se pokusíme odpovědět na otázku, zda je nutné opouštět principy moderní pedagogiky, protože se již vyčerpaly. Zda je nutné opouštět její kořeny, které jsou těsně spjaty s principy racionality a subjektivity, jak je reprezentuje evropsky novověk. Zda je to vše nutné proto, abychom byli současní a aktuální, a abychom byli s to řešit rozpory a problémy, s nimiž se nově setkáváme.

Snažila jsem se především ukázat, že výzvy a podněty postmoderní pedagogiky nejsou iluzorně vymyšlené. Svou kritickou diagnosou reagují na důsledky změn, které vyvolává postindustriální společnost a její rozvinutá věda a technika i v oblasti výchovy a vzdělávání. Ukazuje, i když nezdí-

ka jednostranně a zkratkovitě, a často empiricky málo podloženě, na reálné problémy soudobé výchovné skutečnosti. Odhaluje složitější podmínky pedagogické praxe v rychle se měnící společnosti, v podmínkách moderní informace a komunikace. Její radikální kritika poukazuje na nové aspekty, na dosud skryté a málo reflektované problémy. Lze ji chápat tak, že vyzývá k jejich novému promýšlení a ukazuje nové perspektivy výzkumu.

Nelze si však nevsímnout, že moderní pedagogické myšlení mnohé z nastolovaných problémů řešilo a řeší.²¹

Snažili jsme se to také naznačit v předcházejícím příkladu otázky pedagogického vztahu, problematiky vzdělávacích obsahů i školy.

Odhazování osvícenství s jeho racionalismem a velkorysé zacházení s vývojem pedagogického myšlení v postmoderně ústí do radikální kritiky. V ní spočívají výzvy a podněty postmoderního myšlení. V tom je jeho síla. Jeho slabostí je však, že neposkytuje dostatečně argumentovaná pozitivní východiska a nevypracovává lepší koncepty řešení. Soudím proto, že postmoderna nedokázala, že je nutné odvrhnout vše, co přinesl vývoj pedagogického myšlení od osvícenství, i když se ukazují nedostatky. Ty však je třeba zpracovat, meze nedostatečných koncepcí překonávat a to i s využitím pozitivního dědictví minulosti. Má pravdu Mollenhauer, když tvrdí, že rozum je stále nejlepší rádce, který řídí lidské jednání a argumentaci z hlediska motivů, cílů a prostředků od dob Galilea a Descartesa.²²

S postmoderním myšlením, které vede nezřídka k pesimistickým až nihilistickým pozicím, pronikají krizové nálady i do pedagogiky. Koketovat s pesimismem, nihilismem, ztrátou perspektiv, je podle mého názoru pro pedagogiku zvláště zneklidňující. Může to vést i k jakési vykořeněnosti části pedagogické veřejnosti, k snižování vědomí aktivní odpovědnosti za výchovu a vzdělání nové generace. Souhlasím proto s těmi, kteří soudí, že ponechávat pedagogiku fundamentalistické postmoderně by znamenalo vzdělávací a vědecký regres.²³

Neznamená to ovšem odmítat její podněty, které otevírají cestu k novým dimenzím pedagogického myšlení.

Není důvodu zříkat se reflektovaného pedagogického působení v praxi a podceňovat tvorbu systému v teorii. Co však je třeba, to je domýšlet tradiční i nová zřetela, překonávat stereotypní přístupy tak, aby byly citlivě brány na zřetel bohatě diferencované a nezřídka velmi rozporné jevy současné epochy.

Především však stojím na stanovisku, že není překonána síla optimismu pedagogiky, který si nese od dob osvícenství. Tento optimismus a význam vědomí perspektiv byly opakovaně prověřovány ve složitých situacích a mají nepochybně předpoklady se rozvíjet dále a v nových podmínkách nově.

Odkazy na literaturu:

- [1] Lyotard, J.-F.: O postmodernismu. Filosofický ústav AV ČR Praha 1993, s. 38.
- [2] Flax, J.: Postmodernism. In: Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary. West. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, Oxford 1990, s. 187–221.
- [3] Gal, F., Marelli, M. (sest.): Za zrkadlom moderny, Bratislava 1991
Foulcort, M.: Diskurs, autor, genealogie, Svoboda 1994
Rorty, R.: Philosophes et romanciers. Lettre internationale č. 28 s. 42–46.
- [4] Gal, F., Marcelli, M. (sest.): Za zrkadlom moderny. Bratislava 1991, s. 25.
- [5] Kellner, D.: Postmodernismus als kritische Gesellschaftstheorie? Herausforderungen und Probleme. In: Krüger, H.-H. Hrsg.: Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich, Opladen 1990, s. 42–43
- [6] Flax J.: Postmodernism. In: Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and a Postmodernism in the Contemporary. West. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, Oxford 1990, s. 20.
- [7] Oelkers, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1. s. 21–28.
- [8] Gal, E., Marcelli, M. (sest.): Za zrkadlom moderny. Bratislava 1991. s. 19.
- [9] Heyting, F.: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Zeitschrift für Pädagogik 1992 č. 2
- [10] Welsch, W.: Postmoderna — pluralita jako etická a politická hodnota. KLP, Praha 1993.
- [11] Helsper, W. (Hrsg.): Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne. In: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Leske + Budrich Opladen 1991, s. 22
- [12] Meyer — Dave, K.: Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes Denken.“ In: H.-H.Krüger: Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990 s. 84
- [13] Skalková, J.: Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století. Vyd. Pedagogický ústav J. Á. Komenského ČSAV 1992 s. 88.
- [14] Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985
Giesecke, H.: Über die Antiquiertheit des Begriffs-Erziehung Zeitschrift für Pädagogik, 1987 s. 401–406.
- [15] Gostemeyer, K.-F.: Pädagogik nach der Moderne? Zeitschrift für Pädagogik, 1993, č. 5, s. 859–860.
- [16] Krüger, H.-H.: Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld vom Kontinuitäten und Züsüre der Moderne in Krüger, H.H. (Hergb: Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990, s. 7–20.
- [17] Skalková J.: Pedagogické teorie vzdělání a vnitřní reforma školy. Pedagogika, 1992, č. 2.
- [18] Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 1–20.

- [19] Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Vyd. Universita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem 1993 s. 54–76.
- [20] Helsper, W.: Schule in den Aporien der Moderne. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung, Leske + Budrich, Opladen 1990 s. 173.
- [21] Oelkers, J.: Die ^WWiederkehr der Postmoderne. Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 21–38.
- [22] Helsper, W.: Schule in den Aporien der Moderne. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990.
- [23] Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 1–20.
- [24] Benner, Ch. — Göstemeyer, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation gesellschaftlichen Wandels? Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 61–82.
- [25] Brunkhorst, H.: Die Hermeneutische Regression des emazipatorischen Erkenntnisinteresses der Erziehungswissenschaften. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990

S optimismem i tváří v tvář krizi

Josef Cach

1. Navazuji na úvodní referát prof. Heluse v plénu a na úvodní zamyšlení prof. Skalkové v sekci. H. Coombs a jeho světoznámá publikace o *světové krizi výchovy?* H. Arendtová a její „Čtyři cvičení v politickém myšlení“, v překladu jako „*Krise kultury*“ se zastavením nad problémem autority a svobody i krize výchovy a vzdělání? Obě zajímavé publikace bez znalostí problematiky střední a východní Evropy a tudíž s orientací na diagnosu a terapii západního světa. Což je dnes již nedostatečné a musí to znepokojovat i západní svět. V českém kontextu našeho vědního oboru se termín krize objevuje poprvé u Masaryka, když v univerzitních extenzích z přelomu XIX. a XX. století hovoří o „*skepsi proti škole*“, slabých výsledcích výchovy i vyučování a malé vážnosti učitelstva ve veřejném životě. Potom krize politická i odborná po Mnichovu a nástupu fašismu. Potom Trnava 1965 a hledání východiska z krize let padesátých. A znovu toto hledání po roce 1989. Dnes bych hovořil o určité krizi, která vyplývá z nedostatečného vyrovnání se s metodologií tzv. socialistické pedagogiky v letech 1948–1989 a z opět jednostranné orientace na některé myšlenkové proudy západního světa. Nehovořím o krizi vědního oboru jako celku a věnuji pozornost výše zmíněnému optimismu, který se mi jeví od dob Komenského jako průvodce poutníka v labyrintech světonázorových, metodologických, politickoškolských i osobních. Co je to za pedagogiku bez tohoto optimismu?