

POSTMODERNÍ MYŠLENÍ A PEDAGOGIKA

Jarmila Skalková

Klíčová slova: Postmoderní myšlení, kategorie výchovy a vzdělání v diagnóze postmoderny, podněty a meze postmoderny.

Anotace: Studie vysvětluje, proč je aktuální zabývat se problematikou pedagogiky v postmoderním myšlení. Podává některé charakteristiky postmoderního myšlení, významné pro výchovu a vzdělání. Odpovídá na otázku, zda je nutné opouštět principy moderní doby v pedagogice, abychom byli soudobí a abychom byli s to řešit problémy současné doby. Přiznává podnětnost řady diagnóz a výzev postmoderny. Stojí zároveň na stanovisku, že není nutné odvrhnout vše, co přinesl vývoj pedagogického myšlení od osvícenství, především sílu jeho pedagogického optimismu. Není důvod zřít se reflektovaného výchovného působení v praxi a podceňovat tvorbu systému v teorii.

Setkání pedagogiky s postmoderním myšlením

Slova „postmoderna“, „postmoderní“ jsou v současné době velmi frekventovaná, stala se přímo módními. Objevují se jako součást slovníku představitelů nejrozličnějších oblastí kultury a umění. Jevy, zvanými postmoderní, se zabývají filozofové, uvažují o nich i představitelé konkrétních věd. Do běžného povědomí se dostávají tyto termíny i prostřednictvím žurnalistiky aj. Přitom vymezení jejich významu bývá velice vágní, obsahuje i různé protimluvy. Také hodnocení postmoderny jsou až protikladná. Od názoru, že jde o snobské pozice jakési intelektuální elity, jimiž není nutné se hlouběji zabývat, že jde o problémy akademického prostředí, a ne o problémy lidí z ulice, až k vážným otázkám, zda skutečně žijeme v postmoderním věku; od nadšení z překonání novověkého myšlení, které začalo Descartese a Baconem, od potřeby nového způsobu myšlení až k obavám, které pokládají postmodernismus za „nihilistickou sílu, která nahlodává tradiční hodnoty“ [1].

Ani pedagogika se nemůže vyhnout této

atmosféře doby. V rámci pedagogických disciplín a myšlenek o výchově a vzdělávání je vyslovována řada názorů, výroků, jsou uplatňovány postoje, které s postmodernou přímo, nebo nepřímo souvisí. Někdy jde pouze o obecné zmínky, jindy kupříkladu slyšíme, že pěstovat dějiny pedagogiky nebo pedagogickou teorii nemá smysl. Pojem výchovy je podezírán, že imanentně obsahuje momenty dominantního potlačování subjektu a jednostranné uplatňování moci vychovatele. Kategorie obsahu vzdělání nezřídka mizí z centra pozornosti řady soudobých koncepcí či alternativních snah. Čteme chmurné výroky o konci výchovy, o konci vztahů společenského pokroku a vzdělání. Nihilistické postoje k pedagogické teorii se spojují se ztrátou perspektiv pedagogických disciplín. Ale na druhé straně se otevírá celá řada nových podnětných aspektů, které jsou nepochybně iniciovány vlivem postmoderní atmosféry.

Podrobnější pohled ukazuje, že duchovní proud postmodernismu se ve sféře pedagogického myšlení uplatňuje s různou hloubkou. Někdy jde o skutečné úsilí citlivě vyhmátnout a nově vyjádřit problémy výchovy

a vzdělávání, které před námi aktuálně vystávají, odhalit jejich dosud nepovšimuté stránky. Jindy se ozývá pouze klišé a používání módní terminologie nebo dílčích prvků, o jejichž myšlenkovém pozadí autor má ne vždy hlubší představy.

Zdá se proto potřebné podrobněji osvětlit některé charakteristiky postmodernismu a současně ukázat, jak se projevují v oblasti pedagogického myšlení. Nejde jen o abstraktně teoretický zájem. Orientace v této oblasti umožní též pedagogům lépe osvětlit některé zdroje podnětů, které k nim v současné době směřují, formulovat vlastní postoje k soudobým otázkám výchovy, vzdělávání a školy. Především si při tom klade me otázku: Jsou principy moderní doby, které se vztahují k pedagogice, vyčerpány, jak soudí postmodernisté; jsou vyčerpány principy moderního pedagogického myšlení do té míry, že je nutno je opouštět, abychom byli soudobí a abychom byli s to řešit aktuální problémy současné doby?

O co jde v postmodernismu?

Jak bylo uvedeno, o termínu „postmoderní“ neexistuje konsenzus. Jeden z představitelů postmoderny, francouzský filozof J. F. Lyotard, vysvětluje, že „pod slovem postmodernost se mohou seskupovat nejprotichůdnější perspektivy“ [2]. Daný výraz nechce také, podle jeho názoru, zachycovat především určitou epochu. Spíše vyjadřuje způsob myšlení, vypořádání, senzibility, dobový pocit přelomu.

Diskuse o postmoderně začaly v USA v oblasti teorie kultury už v 50. letech. Hovořilo se o nových formách postmoderní kultury v architektuře a v malířství, v literatuře, hudbě. V protikladu k modernosti předpokládal postmodernismus nový ekleticismus, koláže různorodého, fragmentárnost, splynutí vysoké kultury a populární

kultury, překonávání estetických hranic aj.[3].

Od 70. let se postmodernismus intenzivně prosazuje i v Evropě. Ve filozofickém 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 filozofů 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 [4]. U nás se výrazněji šíří po r. 1990.

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.

Především nutno říci, že postmodernismus se neobjevuje náhodně. Lze jej chápat jako reakci, nezřídka ovšem extrémní, na situaci, do níž se dostala na konci 20. století společnost s rozvinutou ekonomikou, vysokou úrovní technologie, informatiky, bohatým konzumem, v níž se ovšem současně ukazuje, že nezvládá celou řadu svých podstatných problémů. Postmodernisté soudí, že se tzv. moderna ocitla ve všech svých dimenzích - společenské, kulturní, politické a estetické - v krizovém vývoji.

Postmodernismus se vymezuje svým protikladným vztahem k moderní době, počínaje Descartese a osvícenstvím. Odmítá je, a přitom akcentuje zlom a zásadní diskontinuitu. Spolu s ideou osvícenství a racionality zpochybňuje i ideu pravdy, emancipace a pokroku, subjektu v tom smyslu, jak je chápala moderna. Přes velkou variabilitu se snad dá říci, že společné různým koncepcím postmodernismu je především to, že se chtějí uvolnit od pout metafyziky moderní filozofie, staví se proti novodobé racionalitě a zamítají novodobé pojetí subjektu. Stručně

vyložíme tyto základní rysy, které jsou zároveň významné pro vývoj pedagogického myšlení.

Postmoderní destrukce směřuje především proti metafyzickému myšlení. Lyotard hovoří o násilí metafyziky moderní filozofie. Vyjadřuje skepsi vůči všem obecným koncepcím, které označuje jako metavyprávění. 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. Illásu naproti tomu radikální antitotalitní filozofický postoj, který znamená „konec metapříběhů 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 filozofie „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 univerzální lidské přirozenosti, ani na univerzálních historických zákonech [5]. 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 [6].

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 ovládnutí přírody, která slibovala budovat na racionálních principech nový svět. Ale

pochybujeme se nezřídka o každé koncepci racionality, která předpokládá obecnou platnost a nárok na univerzalitu. Postmoderna nepřijímá úlohu poznání novověké vědy, která chtěla vytvořit pravdivý, nezaujatý a neosobní obraz skutečnosti. Snaží se radikálně denunciovat osvěcenský způsob myšlení, který podle jejího názoru dospěl ke krizovým jevům, jaké nám přináší postindustriální společnost, a dospěl i k rozporným důsledkům její vědotechniky.

V pojetí osvícenství je vědění prostředkem svobody a pokroku pro lid a národ jako celek. Jen osvěcený lid může vytvořit osvěcený stát [7]. Odmítnutí objektivního rozumu jako pojmově abstraktního znamená tedy i odmítnutí modelu historického pokroku, jak jej chápalo osvícenství, odmítnutí obecných idejí humanismu i ideálů, jako je novodobý pojem svobody a spravedlnosti, jak jej přinesla francouzská revoluce a německý idealismus. Rozpad historičnosti je spojován se zánikem budoucnosti. Vede k orientaci na život zde a nyní, ke skepsi vůči každé autoritě [8].

Nelze však zjednodušovat. Pro pedagoga je např. velmi důležité upozornění J. Peregrina, který sleduje cestu R. Rortyho k postmodernismu. Poukazuje na hlubší aspekt vztahu Rortyho k rozumu. Rorty odmítá ne racionalitu, ale to, co za racionalitu pokládá moderní doba. „Moderní myslitelé totiž z podstatné části ztotožnili racionalitu s pohybem rozumu v předem vymezeném prostoru - což, jak namítají jejich postmoderní odpůrci, znamená sterilizaci rozumu, protože s vymezením prostoru, ve kterém se pohybujeme, máme již co ipso předem vymezeny všechny možnosti, ke kterým můžeme dospět“ [9].

S antiuniverzalismem 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 vycházejí z toho, že rozličné kultury, rozličná období v dějinách si vytvářejí vlastní koncepcce světa, vlastní způsoby totalizace, vlastní kritéria, vlastní kritiku. Proto neexistuje jednotné morální univerzum, které by umožňovalo zdůvodnit určité pravdy a hodnotové postoje, jež by respektoval každý racionální a morální člověk. „Zůstává jedině pluralita koncepcí světa, pluralita pravd a hodnotový relativismus“ [10].

Postmodernisté reagují na důsledky nových informačních technologií a reprodukční techniky, na stále se rozšiřující průmysl kultury a dospívají k diagnóze, že v proudcích 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 hyperrcalita.

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 Helsper [11], je negována centrální filozofická linie osvícenství i německého idealismu a jejich pojetí subjektu. To jest koncepcce svobodně myslícího, prakticky jednajícího subjektu, který přijímá rozhodnutí, je autonomní vůči tlakům vnějším a afektům vlastní osobnosti, který je aktivní, stává se nositelem dějinných procesů, je pánem přírody i tvůrcem vlastního života.

Krajní destrukce moderních představ o subjektu se vyjadřuje jako smrt subjektu. Postmoderní myšlení formuluje ovšem svá stanoviska i v méně razantní podobě. V tom-

to 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 navykklé pohledy a přístupy, vyprovokovat k novému myšlení. Tyto kritické rozměry obsahují burcující podněty a výzvy.

Vyzývají k tomu, aby se moderna znovu zamyslela nad centrálními otázkami sociálního i subjektivního 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, vyslovují je filozofové, představitelé frankfurtské školy, čteme je ve studiích členů Římského klubu aj. Radikální odmítnutí moderny posunuje tuto kritiku do nových pozic.

Postmoderní myšlení kriticky ukazuje, že současné koncepcce filozofie života, vědy a techniky nejsou s to odpovědět na základní otázky nastolené vývojem. V pozitivní rovině však rezignuje na úkol vytvořit koncepcce nové, takže často vyznívá pesimisticky až nihilisticky. Přispívá k tomu nedostatečná argumentace, která by vedla k řešení nezřídka apokalypticky viděných problémů. To je slabina. Nihilismus, ztráta perspektiv a budoucnosti není cestou k řešení. Spíše je

to pozice jakési vykořeněnosti, která si za nic nebere odpovědnost.

Nepochybně se mění společenská realita. Informační systémy ovlivňují produkci vědění, ale z toho nevyplyvá, 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 [12].

V následujícím výkladu se pokusíme sledovat nejen kritickou diagnózu postmoderny ve výchovné oblasti, ale především se budeme snažit vyjádřit, v čem spočívají její inovační výzvy pedagogice.

Výchova v kritice postmoderny

Moderní pedagogické myšlení vychází z osvícenských představ o emancipaci člověka ve smyslu společenského pokroku. Předpokládá, že lze utvářet člověka k jeho lidství a vzdělávat jej ve smyslu obecného dobra, že je možné plánovat společenskou budoucnost se vzdělanými lidmi. V moderní pedagogice vycházející z idejí osvícenství se výchovná činnost rozvíjí na principu vzdělavatelnosti (Herbart, Humboldt) a přitom na principu aktivity subjektu (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 zpochybňuje pojem výchova. Je totiž podle jeho názoru spojen s představou, že dospělí musí z dětí udělat něco určitého, zač sami nesou zodpovědnost. Výchova

je jím interpretována jako technické vyrábění dětské osobnosti. Děti se chápou jako něco, s čím se prostě zachází, výchovné působení se ztotožňuje s panstvím. Naproti tomu Giesecke zdůrazňuje pojmy autonomie, samostatnosti a svobody dítěte, jeho zralosti, jeho práva samostatného subjektu a předpokládá vytváření sociálního prostředí, v němž se rozvine učení subjektu. Nejde tedy o to uplatňovat staré, nebo nové výchovné cíle, ale o to nechat děti učit se tomu, co budou skutečně potřebovat pro suverénní a zralý život. A to nejsou přání dospělých nebo jejich pedagogické ideje a snahy o zlepšování světa [13]. Přitom Gieseckovi jde o novou orientaci působení rodiny a školy, která bude učit mládež vzdělávat se.

Podobným směrem, který odpovídá duchu postmodernismu, se rozvíjejí i některé další koncepce. Představují vyhrocenou kritiku autoritářského a jednostranně racionalistického působení školy, potlačování osobnosti mladého člověka. Tuto kritiku spojují se stejně vyhrocenými požadavky práva dítěte na svobodu a syntenickou osobnost. Do oběhu se dostává spolu s termíny antikultura, antividadlo, antivěda, antipsychiatrie i pojem antipedagogika. Ta řeší složité vztahy pedagogických interakcí tím, že se v podstatě zřiká role dospělého a jeho výchovných zásad. Představitelům antipedagogiky (H. Kupfer, A. Miller, E. v. Braunmühl, H. v. Schoenebeck aj.) jde v zásadě o to, aby se radikálně změnil vztah dítěte a vychovatele, učitele či rodiče. Prohlašuje se, že pedagogické akty jsou dětem nepřátelské, nutno je tedy vyloučit, myslíme-li to s dětmi dobře [14]. Děti mají být legitimními soudci všeho, co jim může nabídnout svět dospělých. Pozice vychovatele vůči dítěti se odmítá jako forma psychické agrese. Nahrazuje se přátelským vztahem, rovností obou partnerů. Některé radikální koncepce antipedagogiky vidí alternativu v negaci všech existujících pojetí

výchovy a vzdělávání. Nahrazují pojem výchova pojmy „podporování“, „provázání dítěte“. Místo pojmu výchova se opírají o pojem socializace a učení.

Postmoderní myšlení tak nepochybně oprávněně nastoluje závažné problémy, které se vyhrocují ve společenských změnách, spjatých s vědecko-technickým vývojem a zasahují oblast výchovy. Jde o zvěcnělé mezilidské vztahy, projevy odcizení a konformismu či autoritářství, které pronikají do výchovných a vzdělávacích procesů, mezi vztahy učitelů a žáků. Při hledání nového pozitivního řešení základního pedagogického vztahu, který podmiňuje interpretaci pojmu výchovy, se ale postmodernismus málo poučil z podnětné historie tohoto problému, je muž i v tomto století byla věnována neustálá pozornost a který byl v různých pedagogických koncepcích podrobně analyzován. Vezměme např. zástupce tzv. duchovědné pedagogiky. Ti ukazovali, že teze o všemocnosti výchovy odsuzuje dítě k pasivitě a umožňuje kvůli vychovatele, teze o bezmocnosti výchovy vydává dítě jeho přítomnosti a odsuzuje k pasivitě vychovatele. Citlivý a hluboký rozbor T. Litta 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. Poučné podněty lze najít i v názorech pozdějších představitelů tohoto proudu myšlení (W. Klafki, K. Mollenhauer, H. Scheucler, u reprezentantů tzv. emancipační pedagogiky aj.). V rámci koncepcí tzv. progresivní pedagogiky zaujmou nepochybně názory J. Deweye, který se v posledním období své vědecké činnosti znovu vrací k problematice vztahů učitele a žáků. Snažil se najít svou pozici mezi výchovou, která se dává vléci zájmy dítěte, a mezi opačným postojem vnějš autoritářské výchovy. Odmítá uvažovat

v kontrastech, kdy se dostávají do protikladu svoboda žáků a role učitele. Nesouhlasí s nazíráním na svobodu dítěte a kázeň jako na nesmiřitelné protiklady. Soudí, že dítě, které je ponecháno samo sobě, není svobodné; svoboda není pouze impulzivní spontaneita. Kultivovat svobodu dítěte znamená kultivovat činnosti, které jsou vedeny smyslem pro odpovědnost, uvažováním, tvořivostí. Progresivní výchova proto nevylučuje roli učitele, ale vidí jeho působení v atmosféře důvěry a reciprocity s uplatněním individuálního přístupu k žákům.

Postmoderní myšlení přináší impulzy, jichž využívají inovační i alternativní snahy pedagogické praxe. Týkají se např. utváření nových vztahů mezi vychovateli a vychovávanými subjekty, možností sebevyjádření žáků, jejich seberealizace, procesů individualizace aj. Pokud však jednostrannosti, které také obsahuje postmoderní rétorika, jsou převáděny do praxe bez podpory analýz, které postihují všestranněji různé dimenze této problematiky, radikální změny snadno navozují nové rozpory. Zjednodušený přístup ke vztahům učitele a žáka může být ohrožen nemístnou familiarizací a emocionalizací, jindy se výchova rozplývá v terapeutizaci. Nepromyšlená volnost může obsahovat i přílišnou náročnost na určité jednotlivce, vzbuzovat pocity těžko zvládnutelné nejistoty, osamocení, stresu, z nichž se potom hledají nejrůznější problematické úniky.

Hovoříme-li o nutnosti rozvoje celistvé osobnosti dítěte-žáka, nelze obejít otázku, jaké je vůbec dnešní dítě, jaká je životní situace dětí a mládeže. Např. existující sociologické výzkumy poukazují na řadu změn rodiny, v níž děti žijí [15]. Hovoří o určité pluralizaci a deinstitucionalizaci forem rodiny (neúplné jen s matkou, nebo s otcem, časté rozvody a nová manželství aj.). Dochází k utváření nových životních forem uvnitř

rodiny (nová dělba práce, pracovní zatížení otce, matky nebo obou, napětí v důsledku nezaměstnanosti apod.). To vše ovlivňuje vnitřní sociální, motivační, hodnotové, emocionální vztahy, v nichž dítě žije. To také spoluvytváří svět dětí, které přicházejí do školy.

Analýzy, sledující životní situaci dětí a mládeže v napětí mezi modernou a postmodernou, poukazují na rozpory, které nově vznikají. Nežádá se změna postoje rodičů k výchově. Bere se větší ohled na zájmy dítěte, omezují se rodičovské autoritářské postoje. V důsledku vnitřních změn v rodině se zeslabuje tradiční sociální kontrola vůči dětem, dopřává se jim větší volnost. Před mládeží se otevírají velké individuální možnosti volby, ale také vznikají nová omezení, např. orientace k povolání daná zájmem je omezována možnostmi její realizace. Existuje větší prostor pro vlastní rozhodování mladého člověka, ale zvětšuje se riziko volby. Rozšiřují se dimenze svobody dětí a mládeže v době, kdy zároveň v jejich světě nabývají konkrétní podoby závažná společenská témata jako AIDS, drogy a nezdravé herní závislosti, hrozby nezaměstnanosti, které musí někdo zpracovat. A to jsou neřídka těžko zvládnutelné problémy v době, kdy mladý člověk ještě potřebuje stabilizující podporu.

Jednou z výzev postmoderny je tedy upozornění na to, že ani v interpretaci pedagogických vztahů mezi učitelem a žákem nelze dítě-žáka chápat jako subjekt izolovaný od sociálních vztahů a vidět ho pouze z hledisek psychologických, bez ohledů na širší vazby, v nichž je začleněn. Právě i výzkumy sociálně psychologické, sociologické a další mohou přivést k mnohodimenzionálnímu pohledu na životní situaci dítěte a mládeže [16]. Tyto vícedimenzionální přístupy přiblíží odpovědi na otázku, jaké je dnešní dítě a mladý člověk, a tím usnadní nalézat

reálná řešení nové problematiky soudobé výchovy a formulovat argumentaci pro pozitivní koncepcce. Změny dnešní doby, které se promítají i do tematiky ve sféře výchovné, nelze skutečně přehlížet, ani je řešit minulými klíči. To ale neznamená zřikat se kategorie výchovy a jejího teoretického poznávání [17].

Vzdělání v kritice postmoderny

V atmosféře postmoderní argumentace se dostává do situace radikálního zpochybňování také kategorie vzdělání.

Je jisté, že vzdělávací obsahy a jejich charakteristické tendence, zvláště jak se vytvářely od 50. let tohoto století, nesou řadu rysů, které zaslouží kritický rozbor [18]. Jak je známo, předmětem kritiky moderní pedagogiky je již dávno encyklopedismus, jednostranně kognitivní orientace vzdělávacích koncepcí, podceňování vlastních zkušeností žáků, emocionální sféry jejich života aj.

Radikální kritika postmoderny však v principu neguje koncepci člověka a vzdělávací úsilí, jak je uznáváno od dob osvícenství. Proti obsahu vzdělání 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 na zde a nyní, na iracionální zážitky. To, že jedním z témat postmoderny je analýza vzdělání z hlediska moci (Foucault), je oporou ke zpochybňování funkce a významu vzdělání ve smyslu, jak si je představuje moderna.

V různých proudech se ovšem tyto momenty projevují s různou mírou intenzity. Někdy prostě jde o to, že se vytrácejí z centra zájmu kategorie vzdělání i jeho výsledků. Radikálnější pozice hájí některá alternativní sociální hnutí. Vyjadřovala je pedagogicky například ve formě „antiautoritáře

láden". Tyto pozice ve vztahu ke vzdělání se projevují také v myšlenkovém proudu tzv. humanistické pedagogiky [19]. 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 K. Mollenhauer [20], se dostává jako aktuální a přímo módní téma autenticity. To se nezdáka ocitá v protikladu s kategorií obsahu vzdělání a jeho postulovaných výsledků. Pojem autenticity má pochopitelně svůj význam jako kritika některých nedostatků moderní školy. Vyjadřuje důraz na bezprostředně prožité, hovoří se o „autentických zkušenostech“ apod. V souvislosti s postmodernismem se pojem autenticity dostává do jednostranných pozic tehdy, když odmítá smysl a význam objektivních obsahů vzdělání.

Absolutizace zřetele na potřeby a zájmy žáků 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 ke krajnímu zničení 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 aj.

Výzvy a podněty postmoderního myšlení nepochybně i v oblasti obsahu vzdělání otevírají řadu témat a odhalují aspekty, které byly cizí scientistním koncepcím. Jestliže např. Lyotard rehabilituje tzv. „narativní poznávání“, je nesporně cenné v tomto světle nově promýšlet roli vyprávění, roli pohádek, pověstí, mýtů a legend v procesech vzdělávání. Jestliže postmoderně odhaluje uniformující a deindividualizující roli masmédií, vidí v nich cestu ke ztrátě subjektu, pak i to je výzvou k diskusi o novém všestranném 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.

Jde vlastně o to nově zpracovávat 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.

Závěr: postmoderní výzvy a praktické důsledky pro pedagogiku

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 evropský novověk.

Snažili jsme se především ukázat, že výzvy a podněty postmoderní pedagogiky nejsou iluzorně vymyšlené. Svou kritickou diagnózou reagují postmoderní pedagogické pozice na důsledky změn, které vyvolává

postindustriální společnost a její rozvinutá věda a technika i v oblasti výchovy a vzdělávání. Postmoderna ukazuje, i když nezdědka zkratovitě a často empiricky málo podloženě, na reálné problémy soudobé výchovné činnosti. Odhaluje složitější podmínky pedagogické praxe v rychle se měnící společnosti, v podmínkách moderní informatizace a komunikace. Mnohé aspekty, které nastolila postmoderna, jsou u nás v současnosti zvláště citlivě vnímány jako výzvy proti jednostrannému dirigismu, všemu povinnému a uniformnímu, uměle sjednocujícímu, co dělá z žáka věc a podvazuje jeho vlastní iniciativu, samostatnost a tvořivost. Spojuje se s ní tedy pocit, že vyjadřuje v pedagogické dimenzi to, co přináší současná společenská realita v požadavku uplatňovat pluralitu ve všech životních oblastech.

Nelze si však nevšimnout, že moderní pedagogické myšlení mnohé z nastolovaných problémů řešilo a řeší. Snažili jsme se to také naznačit v předcházejícím výkladu na příkladech otázky pedagogického vztahu i problematiky vzdělávacích obsahů školy. Postmodernismus ukázal na řadu nedostatků a mezi stávajících koncepcí, odhalil jejich rozpory. Ty je třeba nově zpracovat, a to i s využitím pozitivního dědictví z minulosti. Soustředění postmoderny na rozklad toho, co je v moderně zkonstatováno, a volba nadsázky vyjadřování vlastních pozic jsou v určitém smyslu pochopitelné. Avšak jednostranné akcentování destrukce u některých jeho představitelů navozuje nezdědka pesimistické až nihilistické nálady. Ovšem koketovat s pesimismem, nihilismem a ztrátou perspektiv je pro pedagogiku zvláště zneklidňující. Může to vést k jakési vnitřní vykořeněnosti, ke snižování vědomí aktivní odpovědnosti za výchovu a vzdělávání mladé generace. Také praktické následky systematické destrukce jako programu, absolutizace pocitů neurčitosti, nezávaznosti a nejistoty se ocí-

tají v rozporu se samotnou povahou výchovy. To ví ve všedním životě každá matka, která se snaží v rozhoufčeném světě vytvářet svému dítěti pocit jistoty domova, a ve vyhocených situacích to vyjádřili konkrétními činy např. A. S. Makarenko nebo J. Korczak.

Nejde ovšem o to, jak jsme se snažili ukázat, odmítat podněty postmoderního myšlení, ale o to interpretovat je v pozitivním smyslu jako otevírání cest k novým dimenzím pedagogického myšlení. Přitom i v pedagogickém myšlení se potvrzuje, že zatímco přechody z extrému do extrému se dějí většinou snadno a mají svou sugestivní přitažlivost, značnou naději na obecné přijetí, skutečné překonávání krajnosti věcnou argumentací, konkrétními rozborů a zdůvodněnými závěry z nich je mnohem obtížnější a většinou i pomalejší. Není tedy důvod zřikat se reflektovaného pedagogického působení v praxi a podceňovat tvorbu systému v teorii. Co však je třeba, to je domýšlet tradiční i nová témata, překonávat stereotypní přístupy tak, aby byl citlivě brán zřetel na bohatě diferencované a nezdědka 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 v každodenních i složitých situacích a mají nepochybně předpoklady v nových podmínkách se nově rozvíjet.

Literatura:

- [1] MILLER, S.: Žijeme v postmoderním věku? *Prostor*, 29, 1994, č. 3, s. 41– 46.
- [2] LYOTARD, J. F.: *O postmodernismu*. Praha, Filosofický ústav AV ČR 1993, s. 38.
- [3] FLAX, J.: Postmodernism. In: *Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary*.

Berkeley, Los Angelis, Oxford, West. University of California Press 1990, s. 187-221.

[4] GAL, F. - MARCELLI, M.: *Za zrkadlom moderny*. Bratislava, Archa 1991.

FOUCAULT, M.: *Diskurs, autor, genealogie*. Praha, Svoboda 1994.

RORTY, R.: *Philosophes et romanciers*. *Lettre internationale*, 42, 1991, č. 28, s. 42-46.

RORTY, R.: *Zkoumání jako rekontextualizace. Antidualistické pojetí interakce*. *Filosofický časopis*, 42, 1994, č. 3, s. 358-379.

RORTY, R.: *Putnam a hrozba relativismu. Holismus, interiorismus a ambice transcendence*. *Filozofia*, 48, 1993, č. 4, s. 212-241.

WELSCH, W.: *Postmoderna. Pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha, KLP 1993.

ŠEVČÍK, O.: *Problémy moderny a postmoderny. Architektura - filozofie - estetika*. Praha, ČVUT 1993.

[5] GAL, F. - MARCELLI, M.: *Za zrkadlom moderny*. Bratislava, Archa 1991.

[6] KELLNER, D.: *Postmodernismus als kritische Gesellschaftstheorie? Herausforderungen und Probleme*. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Leske + Budrich 1990, s. 42-43.

[7] FLAX, J.: *Postmodernism*. In: *Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary*. Berkeley, Los Angelis, Oxford, West. University of California Press 1990, s. 202.

[8] OELKERS, J.: *Die Wiederkehr der Postmoderne*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, č. 1, s. 27-28.

[9] PEREGRIN, J.: *Richarda Rortyho cesta k postmodernismu*. *Filosofický časopis*, 42, 1994, č. 3, s. 400.

[10] GAL, F. - MARCELLI, M.: *Za zrkadlom moderny*. Bratislava, Archa 1991, s. 19.

HEYTING, F.: *Pädagogische Relativismus als Antwort auf die Moderne?* *Zeitschrift*

für Pädagogik, 38, 1992, č. 2, s. 279-298.

[11] IIELSPER, W.: *Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne*. In: Iielsper, W. (Hrsg.): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen, Leske + Budrich 1991, s. 22.

[12] MEYER-DAVE, K.: *Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes Denken“*. In: Krüger, H. H.: *Abschied von der Aufklärung*. Opladen, Leske + Budrich 1990, s. 94.

GÖSTEMEYER, K. F.: *Pädagogik nach der Moderne?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 1993, č. 5, s. 858-869.

BENNER, CH. - GÖSTEMEYER, K. F.: *Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation gesellschaftlichen Wandels?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, č. 1, s. 61-82.

[13] GIESECKE, H.: *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1985.

GIESECKE, H.: *Über die Antiquiertheit des Begriffs Erziehung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, č. 3, s. 401-406.

[14] BRAUNMÜHL, E. v.: *Antipädagogik*. Weinheim-Basel 1975.

SCHIOENEBECK, H. v.: *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München, Kösel 1982.

SCHIOENEBECK, H. v. - FLITNER, A.: *Ein Dialog über Antipädagogik*. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 35, 1983, č. 11, s. 538-542.

SCHIOENEBECK, H. v.: *„Freundschaft mit Kindern“ - die konstruktive antipädagogische Lebensführung*. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 35, 1983, č. 11, s. 510.

OELKERS, J.: *Ist Antipädagogik möglich?* *Westermanns pädagogische Beiträge*, 35, 1983, č. 11, s. 563-568.

WINKLER, M.: *Über das Pädagogische in der Antipädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 1985, č. 1, s. 65-76.

[15] HELSPER, W. (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen, Leske + Budrich 1991.

[16] KRÜGER, H. H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen, Leske + Budrich 1988.

[17] KRÜGER, H. H.: Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Zäsuren der Moderne. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen, Leske + Budrich 1990.

[18] SKALKOVÁ, J.: Pedagogické teorie vzdělání a vnitřní reforma školy. Pedagogika 42, 1992, č. 1.

[19] SKALKOVÁ, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí n. L., Univerzita J. E. Purkyně 1993, s. 54-76.

[20] MOLLENAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 33, 1987, č. 1, s. 1-20.

K POCTĚ EMANUELU STRNADOVI

Dne 8. prosince 1994 se v prostorách Muzea Komenského v Přerově konal seminář, uspořádaný ke 100. výročí narození prof. Emanuela Strnada. Pozornost byla soustředěna především na život a dílo tohoto vědce a pedagoga. Hlavní zásluhu na uspořádání akce komorního charakteru měl převážně ředitel muzea, Dr. František Hýbl. Celý tento seminář probíhal ve velmi příjemné atmosféře. V průběhu celého dne se jednotliví účastníci přednesli posluchačům své příspěvky, v nichž zazněly i osobní vzpomínky na dlouholetého přítele a spolupracovníka E. Strnada.

S úvodním referátem vystoupil František Hýbl, který se pokusil stručně a výstižně vylíčit Strnadovu životní dráhu v souvislosti s jeho pedagogickou prací a tvorbou. Velmi zajímavé bylo i vystoupení prof. Josefa Cacha z Filozofické fakulty UK, který svůj příspěvek nazval Nástin charakterologie Emanuela Strnada ve spektru tradice učitelstva a pedagogiky. O Strnadovi, jako praktickém učiteli, který se zasloužil o rozvoj praktického reformního hnutí, hovořil Dr. Karel Rýdl z téže fakulty. Docent Ladislav Zelina z Pedagogické fakulty v Olomouci naopak posluchačům přiblížil E. Strnada jako teoretika a praktika didaktiky školy ná-

rodní. Mgr. Jarmila Klímová z pořádajícího muzea se zabývala jeho činností v oblasti výtvarné výchovy, soustředila se na něho jako na metodika a předního znalce českého didaktického obrazu. Další z účastníků, Mgr. Dana Veččřová z Muzea JAK v Uherském Brodě představila Strnadův vztah ke Komenskému. Praktickými zkušenostmi E. Strnada s globální metodou čtení se zabývala Dana Pazderníková z Filozofické fakulty UK. Strnadovu spolupráci s časopisem „Český jazyk a literatura ve škole“ připomněla Dr. Milada Písková z Muzea Komenského v Přerově. Odpoledne pak většina hostů semináře navštívila v doprovodu F. Hýbla výstavu v muzeu, uspořádanou k životnímu jubileu profesora Strnada.

Z výše uvedených příspěvků, které zazněly na tomto semináři, je patrné, že pedagogická činnost E. Strnada byla velmi obsáhlá a přínosná především v oblasti vyučování na I. stupni základní školy. Proto by se jeho myšlenky a bohaté pedagogické zkušenosti, promítnuté v jeho odborné literární tvorbě, měly stále více dostávat do širokého povědomí pedagogické veřejnosti, u níž by určitě našly své uplatnění a odezvu.

Všem pořadatelům a účastníkům semináře patří za tuto důstojnou a milou akci srdečný dík.

Dana Pazderníková