

## Proti a pro postmodernismu v pedagogice

Rozvinuli jsme se v tvory nejpokročilejší organizace života v našem známém vesmíru a v tomto „nějvíce“ kví náš závazek.  
E. Morin

Gimeno Sacristán v textu *Výchova, která je ještě možná* (2005: 66) říká, že „ve výchově je čím dál obtížnější definovat, k čemu směřovat, musíme však alespoň vědět, odkud jdeme a kam nechceme jít“. My se však domníváme, že nechce-li pedagogická postmoderná, která ukázala k mezerám či jakýmsi slepým místům moderního myšlení, uvíznout pouze u kritické dekonstrukce, musí mít ambici formulovat pozitivní alternativy a klást si otázku k čemu zaměřit působení výchovy a vzdělávání, a to navzdory skutečnosti, že se již nemůže spoléhat na tělewnou vizi neměnných jistot a pravd. Abychom však předešli možným nedorozuměním, s nimiž je postmodernismus v pedagogickém myšlení často spojován, chceme hned v úvodu uvést Carrova odpověď na otázku, co číní teorii a výzkum v oblasti výchovy postmoderními. Podle jeho soudu to není rezignace na pedagogickou teologii ani na emancipační hodnoty moderny, ale „připravenost vzdát se představy, že tyto hodnoty musí být vyrobeny z metafyzických fundamentů“ (Carr 1995b: 164). Podobně Parker v *Manižestu pro výchovu v postmoderně* je přesvědčen, že žádné rozhodnutí vychovatele již nemůže být fundováno vztahem k jedné realitě ani k jedinému poslednímu ospravedlnění. Ani pro něj se však pedagogika nevzdává argumentů, pouze se vzdává hledání univerzálního jazyka jako „obecné teorie“, která, jak soudí, již nikdy nemůže být napsána (Parker 1997: 142–144). A konečně Maschelein konstatuje, že ke krizi dosavadních fundamentů pedagogiky přispělo odhalení nebezpečí utopii navrhovaných jako řešení všech problémů výchovy a vzdělávání; to co má činit postmoderní pedagogika skutečně postmoderní, již není orientace na „projekt“, ale zejména „udržování neustálé otevřenosti vůči možnostem, ve kterých mohou být myšleni a vyjadřováni významní druzí“ (Maschelein 1998: 529–530).

X. Laudo, jehož text *Hypotéza postmoderní pedagogiky. Výchova, pravda a relativismus* (Laudo 2011: 45–68) nám budíž oporou v následující partii našeho výkladu,<sup>48</sup> pracuje při vytýčení perspektivy postmoderní pedagogiky v reakci na zpochybňování její legitimacy a koherence argumentační báze s představou, že žádné poznání již nelze brát jako absolutní a univerzálně platné, odmítá však podzření, že by to znamenalo rezignaci na možnost jakéhokoli pravdivého poznání a zrušení normativní povahy pedagogiky. Postmoderní pedagogickou pozici vidí v blízkosti neopragmatiké filozofie R. Rortyho a Gadamerovy hermeneutiky, která se, podobně jako postmodernismus, „vzpěčuje neměnnosti a univerzálnitě, tomu, co je invariantní, objektivní a jedine správné, a oceňuje jedinečné, situační a osobité, a tedy nejednoznačné“. Odkazuje při této příležitosti na Gadamerovu „hermeneutiku nečného dialogu“, která ve svých radikálních důsledcích znamená „naprostý relativismus“ (Laudo 2011: 50). Na pomoc při promýšlení relativistické pozice v podmínkách výchovy a vzdělávání přibírá charakteristiky, které formuloval Muñoz, podle něhož se promítá relativismus do postmoderní pedagogiky následovně (Muñoz 1997: 9–14):

- Ve vztahu k diskursivní oblasti má postmoderní pedagogika podobu takových epistemologických, etických a estetických tezí, které jsou v souladu s potřebami výchovy připravující jedince pro svět, kde pravdy a hodnoty nemají neměnnou, fundamentální povahu, ale proměňují se kontextově, interpretativně, reflexivně a narativně.
- Ve vztahu k předmětu svého zájmu vychází postmoderní pedagogika z relativismu metodologického, který přizpůsobuje metody zkoumání specifickým zvláštnostem zkoumané situace nebo jevu.
- Pokud jde o radikálnost relativistických východisek, postmoderní pedagogika, nemá-li být pouhou improvizací, se musí oprostit od zcela neomezeného, bezbřehého relativismu, protože by rezignovala na všechny pedagogické postuláty. Nemůže být založena

<sup>48</sup> „La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo“, *Teoría de educación* 23, 2-2011, 45–68, ISSN 1130–3743.

ani na relativismu vulgárním či „naivním“, uznává limity platnosti svých tvrzení v rámci své diskursivní oblasti, ve které je možno pravdivě argumentovat a sdílet uznávané hodnoty.

– A konečně ve vztahu ke kontextu učení je relativismus zdůvodněn užitím rozmanitých metodik, obohacením obsahu kurikula lokálními specifiky či rozmanitými kulturními tradicemi.

Z uvedených premis podle Lauda plyne, že jde o pedagogiku, která má jak „globální perspektivu, tak interní soudržnost“ a která nepracuje s kategorií relativizace vulgárně či prvoplánově, ale jako s normativní hodnotou, neboť neříká, že vše platí, ale že „vše, co platí, závisí“ (Lauda 2011: 58). Právě tím se podle tohoto autora postmoderní pedagogika odlišuje od přístupů pedagogik moderních a získává charakter samostatné pedagogické entity, která již může počítat s určitou tradicí i pokud jde o rozvinutí vlastní teoretické báze.

Relativismus postmoderní pedagogiky neruší ani pojem pravdy ve smyslu jejího zakoušení jako každodenní, nezbytné potřebné životní zkušenosti, takový postup by byl eticky neospravedlnitelný a vývojově a psychologicky škodlivý. Vandenberg (2009), když promyšlí možnosti Morinovy „etické epistemologie“ na poli didaktiky, uvádí dva způsoby kompatibilní s postmoderním relativismem, kterými lze zachovat pojem pravdy v podmínkách vzdělávání. Jeden vychází z toho, že každý obor (předmět, disciplína) má svoje vlastní metody a cesty jak se přiblížit skutečnosti a není potřeba žádné metanarace, která by zahrнула všechny oblasti či disciplíny pod vládu jednoho principu, aby mohla prohlásit jejich poznání za pravdivé. Druhý počítá s kombinováním teorií poznání a jejich přístupů s cílem pomoci vytvářet nikoli sjednocující syntézu, ale *flexibilní celek*. Pokud tedy např. platónská vysvětlení hledají skryté podstaty za tím, co se jeví navenek, aristotelická nalézají ve světě kauzalit vícero příčin a následků a vysvětlení spíše stoická pracují s finalitou a funkcionalitou (Morin 1995: 33), v postmoderní situaci vzdělávání je důležité nenažít se tyto gnozologické perspektivy sledovat, ale otevírat možnosti jejich reflexe v historických souvislostech, vzájemně provázanosti i odlišnostech.

Pokročíme-li dále v charakteristice východisek postmoderního pedagogického myšlení, lze říci, že z relativistické epistemologie nikterak nevyplývá zavření představ o intencionalitě výchovného působení, jak se často míní, ani připuštění naprosté libovůle mravního jednání, dokonce to neznamená zavření veškeré univerzality:

„Postmoderní pedagogika se neříká ideje univerzality jako takové, pouze již nepředpokládá premisu univerzality jedné ideje (Život, Duch, Dobro, Pravda), již se podřizují veškeré okolnosti života (s malým „ž“), relativizována je tedy pouze logika vylučnosti, která nutně vede k negaci konkrétního již v jeho zakládajícím momentu.“ (Todd cit. dle Lauda 2011: 58)

Pedagogika, která přijímá postmoderní situaci v její složitosti, zdůrazňuje, že každá výchovná aktivita musí mít na zřeteli variabilitu a kontext, tedy že nemůže aplikovat obecné výchovné schéma na situace, které jsou vždy jedinečné. Ambice pedagogiky v této věci je teoretická i praktická a svým způsobem také politická. Například W. Carr (*kritická věda o výchově*) a S. Kemmis (*kritická teorie vzdělání*) se pokoušejí filozofickou reflexí partikularity a heterogenity vzdělávacích a výchovných problémů vytvořit alternativní kritické myšlení orientované na rozvoj kurikula, zlepšení vzdělávacích programů, změnu vzdělávacího systému i rozvoj demokracických vzdělávacích politik (Pontón Ramos 2002).

Pedagogika orientovaná postmoderní senzibilitou je holistická, snaží se „překonat propast, kterou ustavila moderní doba mezi racionalitou a subjektem“, a klade důraz na takové obohacení jedince, který bude jako subjekt vzdělávání formován nejen rozumem, ale také zkušenostmi, nadějami a city, jde tedy o pedagogiku, která rozšiřuje pojem subjektu za hranice kultury autonomie a orientuje se na osobnost v jejím celku, což lépe odpovídá výchově člověka orientovaného na otevření možností, nikoli na dosažení z rozumu odvozených jistot (Pérez Gómez 1994: 80–85).

V naznačených obecných východiscích postmoderního pedagogického myšlení se odrážá post-metanarativní, post-fundamentalistický, a přesto eticky normativní rámec filozofické postmoderny, tak jak jsme se jí zabývali. Právě z této pozice pedagogická postmoderná odvíjí

svůj epistemologický relativismus, paradigma komplexity, kategori diverzity a kritiku kulturního etnocentrismu, etickou orientaci na re spekt k jinakosti spojený se zájmem zasadit se v podmínkách výchovy a vzdělávání o dosud neprávem opomíjené či neartikulované nároky jedinců, skupin i minorit na sebeuskutečnění, snahu rozkrytí skryté mechanismy výchovy a vzdělávání či se dotázat na skryté ideologické poselství kurikula. Tím se angažovaná verze pedagogické postmoderny dostává do velmi těsné blízkosti kritických pedagogických teorií,<sup>49</sup> do kontaktu s Freireovou pedagogickou probouzející kritické uvědoměním<sup>50</sup> a kritickým projektem pedagogiky překračující hranice (H. Giroux, P. McLaren a S. Aronowitz),<sup>51</sup> o němž nyní ještě krátce pohovoříme.

McLaren (1997), Giroux (1992) a Aronowitz a Giroux (1993) se ve svém radikálně demokratickém konceptu pedagogiky překračující hranice snaží sloučit emancipační hodnoty moderny (kritickou kapacitu rozumu ve vztahu k veřejné sféře) a postmodernismu, který je pro ně reakcí na svět konstituovaný diferencemi a nezajištěný metafyzickou garancí. Toto prostoupení demokratizačních požadavků moderny a postmoderní perspektivy je dnes obecnou argumentační bází emancipačního *postmodernismu odporu*, který nalézá svoje vyjádření v mnoha kritických studiích a oborech ustavených „napříč“

49 Tato poznámka je orientačním vhledem ohledně autorů zabývajících se výslovně postmoderním východiskem z hlediska kritické pedagogické teorie: BLESTA, G. (1998), „Say You Want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy“, *Educational Theory*, 48 (4), 499–510. BLESTA, G. (2005), „What Can Critical Pedagogy Learn from Postmodernism? Further Reflections on the Impossible Future of Critical Pedagogy“, in: GUR-ZE'EV I. (ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical Language in Education*, Haifa, University of Haifa, 143–159. CARR, W. (1995), *Una teoria para la educación. Hacia una Investigación educativa crítica*, Madrid, Morata. CARR, W. (2006), „Education without Theory“, *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136–159. MASSCHELEIN, J. (2004), „How to Conceive of Critical Educational Theory Today?“, *Journal of Philosophy of Education*, 38, 351–367.

50 FREIRE, P. (1972), *Cultural Action for Freedom*, Harmondsworth, Penguin books. FREIRE, P. (1996), *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Books. FREIRE, P. (2005), *Teachers as Cultural Workers*, Boulder, Col.: Westview Press.

51 GIROUX, H. A. (1992), *Border crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge. GIROUX, H. (1997), „Border-Pedagogy in the Age of Postmodernism“, in: GIROUX, H. (ed.), *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*, Boulder, Col.: Westview, 147–163. GIROUX, H. - FREIRE, P. - MCLAREN, P. (1988), *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Granby, Benign & Carvey. GIROUX, H. A. - MCLAREN, P. (eds.) (1994), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York: Routledge.

tradíčními disciplínami (gender studies, disability studies, postkoloniální studia, childhood studies atd.).

Podle Aronowitza a Girouxe, kteří v pojetí pedagogické praxe navazují zejména na myšlenky P. Freira, neexistují pouze hranice fyzické, ale také historicky konstituované a sociálně organizované hranice kulturní, které od sebe striktně oddělují nejen určité oblasti vědění (vědecké–nevědecké, teoretické–praktické, oficiální–skryté) s jejich kognitivními mapami, pravidly a nařízenými, ale také jednotlivce a sociální skupiny. Pedagogika, která chce redefinovat či překročit tyto kulturní hranice a legitimizovat jiné formy a způsoby vědění, má mít dle autorů povahu kritické teorie a praxe, a proto „decentruje“ a „reterritorializuje“ vědění, „přepisuje“ jeho hranice začleněním neoficiálních textů, alternativních způsobů interpretace, bere vážně malá vyprávění, menšinové žánry a směry. Obecně vzato tedy osciluje kolem hlavního záměru postmoderny oživit takové formy a podoby vědění a takové momenty historie, které umožní *vyjádřit nesouhlas z pozice politiky a etiky jinakosti*, proto je hlavním posláním této pedagogiky přispívat k plnému (a v tomto slova smyslu radikálnímu) rozvinutí principu spravedlnosti a demokratických možností společnosti (srov. Aronowitz – Giroux 1993: 117–121).

Pedagogiku překračující hranice chápou tito autoři jako „protitext“ či „protipaměť“, jako formu nesouhlasu se skryté ideologickou funkcí kurikula, a proto se pokoušejí, podobně jako svého času Bourdieu, Apple či Freire nastolit debatu o jeho vymanění z kulturně privilegovaných významů a interpretací. V praxi školy to vyžaduje především přípuštění mnohačetných úrovní kurikula a způsobů, jak mohou učitelé a žáci chápat a interpretovat kulturu, a také angažovanost učitele, který má jako veřejný intelektuál odmítnout takové pedagogické působení, které neumožňuje příslušníkům „mlčících menšin“ být v kontaktu s vlastní kulturou, historií a zkušeností.

### Ke zdůvodnění kategorie diverzity ve vzdělávání

Škola, která v minulosti mírnila katezeziánskou úzkost a vycházela vstříc potřebám subjektu, který nemůže tolerovat dvojnáčnost, nedostatek jasnosti a jistoty (Bárcena 2005: 56), musí dnes naopak

s nejednoznačností a nedostatkem jistoty počítat. Vzdělávání současné doby stojí před jednou z typicky postmoderních výzev, jak připravit děti a dospívající na zvládnání náročných situací sociální a kulturní mnohoznačnosti. Pro vysvětlení úkolu pedagogiky v tomto období by se dobře hodil koncept „pedagogiky rozmanitosti v polyspolitosti“, který v českých podmínkách v návaznosti na E. Eplera a jeho pojetí vzdělávání jako rozvíjení lásky k životu představil K. Rýdl (1998). Vzdělání je univerzalistické vůči hodnotám lidských práv, která „vyplyvají z vůle, že lidé chtějí být rozdílní“, a zároveň partikularistické vůči sociálnímu prostředí, životním podmínkám a každodennosti jednotlivců, neboť „žádná jedna kultura, jedno náboženství, jeden pedagogický směr, jedna sociální skupina nemá právo na ovládnutí obsahu a forem vzdělávání (kurikula)“ (ibid.: 186-187).

Postmoderní kritický koncept veřejného vzdělávání spojený s etikou odpovědnosti za druhé jakožto jiné neprotěžuje jednu konkrétní kulturu a neprohláší ji za platnou pro všechny, proto je pro něj příznačná snaha provést kritickou reflexi privilegovaných kulturních předpokladů, což předpokládá rekonceptualizaci takových pojmů, jako je kultura vysoká a nízká, elitní a masová, oficiální a alternativní, národní a kosmopolitní, majoritní a minoritní. Toto uzavření pomyslných kulturních příkopů v teorii kurikula souvisí s odmítnutím vzdělávání založeného na *privilegích kulturního ethnocentrismu* chápaného jako koncepce, která univerzalistické konkrétních způsobů hodnocení reality určitého společenství reprezentuje disjunktivní model moderního myšlení štepící komunikativní společenství na protipóly *my-oni*. Kulturní ethnocentrismus působí ve vzdělávání především jako epistemologická překážka sdílení a výměny poznatků, názorů a orientací, neboť poté co prosadí určité reprezentace reality, postaví vlastní předpoklady mimo diskurs jako apriorní, což nutně vede k vyloučení jiného a k pohodlné konformitě s vlastním, to znamená, že v jedné tendenci jsou spojeny dva aspekty bránící rozvoji poznání, neotřesitelná jistota a ignorace (srov. Pérez Gómez 1998: 33-34).

Postmoderní pedagogický, můžeme-li to tak nazvat s odkazem na Maturanu, kulturní „multiversalismus“ vyžaduje považovat vzdělání za „nekončící proces kulturní adekvace a vyjednávání“, který

nelze chápat jako prostředek k dosažení konečné ideální meze, ale „jako cíl, který má smysl sám v sobě“ (Todd dle Laudo 2011: 58). Máme tedy před sebou pedagogiku, která chce těžit z kulturních kontradikcí a rozporů, aby se obohatila o nové perspektivy a horizonty, aniž by podléhala nutkání sladit a učinit konzistentními rozmanité kulturní kontexty, proto řeší naléhavé (a dlužno podotknout, že ne vždy úspěšné) otázky, jak vytvářet v podmínkách výchovy a vzdělávání příležitosti pro reflektování, oceňování a prožívání diverzity a vedení mezikulturního dialogu. J. Pešková (2004) s vnitřností pro tuto novou dimenzi postmoderní situace poukázala, že zmíněné téma je čím dál důležitější, vyvolává nutnost setkání u společné věci, potřeby dialogu a komunikace a promítá se do přijetí autonomie individuality a odpovědnosti za druhého jako antropologické konstanty každého z nás, neboť „být sami sebou můžeme jen na základě vztahu k druhým jako druhým, jiným. Edukace nás na to má připravit.“

Jiménez a Vilá (1999: 199) definují vzdělávání v diverzitě jako „široký a dynamický proces konstrukce a rekonstrukce poznání, které vzniká na základě interakcí mezi lidmi s odlišnými hodnotami, idejemi, percepcemi, zájmy, schopnostmi, kognitivními a učebními styly atd., který upřednostňuje vědomou a autonomní konstrukci osobních forem identity a myšlení a který nabízí diversifikované a flexibilní výchovně vzdělávací strategie a nástroje s dvojnásobným cílem, odpovědět na heterogennost reality a přispět ke zlepšení a obohacení sociálních a kulturních podmínek a vztahů“.

Široce chápaná kategorie diverzity (nejde o „kultury“ v tradičním slova smyslu, ale o všechny historicky, kulturně a sociálně vzniklé rozdíly, které se manifestují v biologické, duchovní a sociální dimenzi lidské existence) je postmoderní výzvou, již výchova a vzdělávání v minulosti nemusely čelit, protože moderní pedagogické teorie si v zajetí ethnocentrických kulturních perspektiv a essentialistických myšlenkových forem otázky jinakosti, morální a politické ochrany zvláštního příliš naléhavě nekládly. Postmoderní hodnotu zvláštního a jedinečného obnovuje, ospravedlňuje existenci rozmanitých interpretací reality a otevírá otázku umlčených či „jiných hlasů“, jež nebyly v minulosti slyšeny. Giroux k tomu píše:

„Postmoderní kritika poskytuje důležitou teoretickou a politickou službu pomoci marginalizovaným ‚druhým‘, aby se mohli brát za vlastní historie a svůj vlastní hlas. Zpochybněním dominantního konceptu tradice postmodernismus rozvinul diskurs citlivý na moc, který pomáhá podřízeným subjektům a vyloučeným skupinám dát smysl jejich vlastním historickým a sociálním světům a přitom simultánně nabízí nové možnosti politických a kulturních vyjádření, jejichž pomocí lze definovat a spoliuvářet jejich individuální a kolektivní identity.“ (Giroux 1991:24)

Pérez Gómez při ospravedlnění tohoto pedagogického úkolu přitomíná vzdálená, a přitom aktuální slova Hölderlinova: „Civilizace dosahuje zralosti pouze tehdy, pokud je schopna být v rozporu sama se sebou a nechat se překvapovat vlastní indetitou, aby se obohatala svou podivností.“ Zároveň cituje Finkelkrauta: „Úkol je stále stejný, zničit předsudek, ale abychom toho dosáhli, už nejde o to otevřít ostatní rozumu, ale otevřít se jeden každý rozumu těch druhých.“ (1998: 40–41) Postmoderní situace, k níž patří všudypřítomné napětí mezi singularitou a univerzálnitou ukazuje, že s největší pravděpodobností nastal čas, kdy je nutno se těchto úkolů zhostit navzdory obavám ze ztráty kulturní identity, vykořeněnosti, hodnotové indiference<sup>52</sup> či nepřipravenosti kriticky reflektovat doktrínu přirozených (tedy neměnných) rozdílů mezi lidmi – biologických, sexuálních, genderových. Ostatně, nejde, jak ještě ukážeme v souvislosti s antropo-etickou vzdělávací perspektivou E. Morina, o jakoukoli diverzitu.

Řekli jsme na jiném místě, že mocenským dispozitivem modernity byla všudypřítomná regulace jinakosti. Nebýt „normální“, odlišovat se v aspektech biologických, psychologických, kulturních a sociálních provázely obavy a zkušenost vyloučení, proto je projekt diverzity a multikulturality nikoli projektem pouhého poznávání jiných kultur, ale radikálním projektem humanistickým, sociálním a etickým. Právě na to upozorňuje klasik tohoto nároku vůči koncepci výchovy a vzdělávání P. Freire, když říká:

52 Např. Laudo a Prats (2013: 258) navrhnou vycházet v konceptu multikulturní výchovy ze sociálně konstruktivistické perspektivy, jež umožňuje uvedení dítěte do světa hodnot vzonů vlastní tradice, avšak jako resencialistických a neuniverzalistických.

„Multikulturalita jako diverzita v jednotě nevzniká pouhou juxtapozicí kultur ani oslabením moci jedněch nad druhými, ale vydobytou svobodou, zaručením práva chovat se, jedna kultura vůči druhé, s respektem, v možnosti svobodně postupovat riziko, odlišovat se beze strachu z odlišnosti.“ (Freire 1992: 149)

Multikulturalita a diverzita není pro Freira nic „přirozeného“ ani „spontánního“, je to především historická tvorba, úkol vyžadující veřejnou vůli, mobilizaci a organizovanost každé kulturní skupiny, společný pohled na věc a společný cíl, tvorba, jež, jak zdůrazňuje, „musí být založena na nové etice respektu k odlišnosti“. Pro sociálně citlivého Freira to znamená také překonání perspektivy čistě liberální společnosti, ve které nestačí „radostně uznat“, že muži a ženy jsou natolik svobodní, že mají svobodně právo zemřít hladem, nemít na školu pro svoje děti, žít na ulici, zůstat ve stáří bez pomoci anebo prostě jen právo nebýt. Vyžaduje to jít za společnost, jejíž struktury tvoří takové ideologie, podle kterých odpovědnost za sehnání a frustaci nesou lidé, nikoli tyto struktury samotné:

„Jestliže se mladí černoši nenaucí dobře anglicky, je to jejich chyba, důsledek jejich ‚genetické‘ nedostatečnosti, a ne diskriminace, již jsou vystaveni – rasové a třídní –, ne autoritářského elitářství, s nímž je jim uloženo určitý ‚kulturní model‘, elitářství, které je ve své podstatě dvojitěm naprostého nedostatku respektu pro vědecký a jazyk lidu [...]. Důsledkem takového postoje je, že chlapci a dívky z favelas se neucí, protože se cítí nekompetentní od narození.“ (Freire 1992: 150)

Také toto je tvář postmoderní situace výchovy a vzdělávání, již nelze přehlížet, neboť má-li si pedagogika zachovat svůj hluboce humanistický náboj, nemůže uvíznout v neschopnosti identifikovat skutečné problémy. Pokud má, jak upozorňuje Strouhal, vycházet z dějin ných souvislostí, do kterých je situována, reagovat na ně a neztrácet ze zřetel, že kritérium, dle něhož formuluje svoje cíle, pochází z obzede, v této rosmannitě, neuspořádané a protikladné sociální a kulturní skutečnosti leží výzva, vůči níž se lze tohoto úkolu zhostit.

Pluralita a jinakost, antinomie a rozpor, taková je povaha dnešní společnosti. Škola již nepřipravuje na život v kulturně homogenních

společnostech, jejichž sociální stratifikace, kulturní kódy a symbolické reprezentace jsou jasné a jednoznačné, ale na život ve světě, který je otevřený, polycentrický, kulturně, sociálně a individuálně diverzifikovaný svět, kde se setkávají, podmiňují, křížují rozmanité perspektivy, hodnoty a životní vzorce, svět spojený s nejistotami a riziky. E. Morin připomíná, že výchova a vzdělávání budoucnosti musejí být schopny ukázat, že myšlenka jednoty lidského druhu neřší jeho diverzitu, stejně jako že diverzita není jednotou.

Jednota podle Morina nespočívá pouze v biologických rysech homo sapiens a diverzita v rysech sociálních, psychologických a kulturních lidského tvora, existuje také biologická diverzita v rámci druhové jednoty a jednota neuronální, psychologická, afektivní a intelektuální, ba dokonce kulturní, neboť i ty nejdůležitější kultury mají obecné či organizační principy společné. Znamená to, že lidská jednota sama v sobě nese princip diverzity. Rozumět lidskému tedy znamená také rozumět jednotě v diverzitě a diverzitě v jednotě a je třeba uznat mnohočetnost, multipllicitu jednoho. Vzdělávání tedy musí ukazovat princip jednoty/diverzity ve všech oblastech, neuronální, mentální, citové, intelektuální, sociální, kulturní, stejně jako ukázat člověka ve všech jeho dimenzích, homo sapiens i homo demens, homo faber i homo ludens, homo empiricus i homo imaginarius, homo prosaicus i homo poeticus, homo economicus i homo consumans, protože člověk nežije jen racionálně a technikou, ale je celistvá a mnohdimenzionální bytost (srov. Morin 1999: 27–29).

Vzdělávání má ukázat mnohostranný lidský úděl ve všech jeho fasetách, individuální, sociální, historické, i v jejich vzájemných neoddělitelných vztazích, a proto posláním vzdělávání je poznávat podmínky společné všem lidem i bohatství diverzity individuální, národních, kulturní a našeho zakotvení jako občanů Země. To vyžaduje také „nový způsob bytí učitele“, který bude zastávat hodnoty diverzity a bude schopen reflektovat vlastní předpoklady i praxi ve vztahu k jejich uskutečňování.

O škole, kde se lidé učí v situaci společenské plurality (která není ani moderní kolektivní a kulturní jednotou, ani dualitou třídních zájmů, ani nepochopitelnou mnohostí) navzájem respektovat, poznávat, mluvit spolu a vycházet jeden s druhým, lze uvažovat

v antropocentrické perspektivě jako o skutečně dlíné lidskosti. V pedagogické praxi to znamená rehabilitaci výchovy, která bude kultivovat u dětí a dospívajících smysl pro diverzitu jako hodnotu a chápat ji jako přiležitost k obhaceni, formovat myšlení, postoje a hodnoty, u kterých morální citlivost věci jinakosti a přisvojení vlastního kulturního zázemí nejsou v nesmiřitelném protikladu, ale jsou komplementárními perspektivami. V tomto smyslu nejde o pouhé „obhaceni“ výchovy a vzdělávání o nějakou „dimenzi“ či „téma“, ale o skutečnou proměnu výchovné a socializační funkce školy.

V situaci, která podle Morina (ibid.) svědčí o tom, že naše civilizace je stále více a na všech úrovních technicistní a stále méně solidární, potřebujeme podle tohoto myslitele výchovu orientovanou na otevření smyslu pro veškerou sociální, biologickou i celoplanetární diverzitu a složitost podmínek života v *unias multiplex*, diverzitu v jednotě a jednotu v diversitě, výchovu, která bude zaměřena *antropo-eticky*. Právě proto, že budoucnost je nejistá, není jisté ani to nejhroší. V tomto smyslu není podle našeho názoru postmodernismus v pedagogice v rozporu s původním posláním pedagogiky, které, jak připomíná Hábl (2009: 36) ve svém kritickém zamýšlení nad současnou situací, spočívá ve „vyvážení člověka od všeho ne lidského“, a proto musí mít odvalu u něj vytrvat.

### Jaká pedagogika pro postmoderní dobu?

Pokud bychom kuhnovskou epistemologii vztáhli na postmoderní situaci pedagogiky, nezbyde než říci, že je pro ni příznačný deficit „normální“ vědy. V situaci vědní, které ztratilo povahu jednoty, v níž se univerzální a nezpochybnitelný Rozum rozkládá ve prospěch rozumu komplexního, umožňujícího lépe postihnout mnohačetnost skutečnosti, se zdá, že nemáme k dispozici žádné obecně přijímané pedagogické paradigmy ani „jeden či několik“ obecně uznávaných „výsledků“ pedagogické vědy, ale spíše v maturanovském smyslu různé konverzační oblasti vysvětlení pedagogické skutečnosti. Koexistují zde tedy různá pedagogická paradigmata odvozená od pojetí reality a metodologických přístupů jejího zkoumání, foucaultovskými řečeno, rozmanité pedagogické *diskursy*, jejichž interní pravidla určují,

o čem lze v tom kterém diskursivním kontextu v pedagogice hovořit. Tento interní pluralismus pedagogických diskursů ukazuje, že není k dispozici univerzální řečová hra pedagogiky, situace vyžaduje epistemologickou toleranci, ochotu hledat nikoli syntézy, ale spíše přechodové mosty mezi jednotlivými oblastmi pedagogického vědní odvalu přijmout skutečnost, že tytéž pedagogické otázky a problémy lze promýšlet a zkoumat mnoha různými způsoby.

Pedagogika, která by dostala etickému nároku normativní orientace postmoderny na pečující spravedlnost, svébytnost a pluralitu jako na „nepřekročitelnou oprávněnost nanejvyšší rozdílných forem vědní životních rozvrhů, vzorců jednání“ (Welsch 1994:13), musí být schopna dialogu. Setkáváme-li se s mnohostí pedagogických alternativ a diskursů (akademickým, neoliberalním, reformistickým, konzervativním, progresivním, činnostním, sociálně kritickým, logicko-pozitivistickým, individualistickým, kolektivistickým, konzervativním, transformačním atd.), je na místě, aby pedagogická teorie přednostně zkoumala cesty, které umožní jejich interakci, a uvážovala o podobách jejich vzájemného ovlivňování. Podstatné je však brát tuto situaci jako otevřenou, plodnou a obohacující, vzdát se nikoli nároku identifikovat se s určitými pohledy, ale prohlášovat je za jediné možné, pravdivé a správné.<sup>53</sup> Za významnou podmínku rozvíjení komplexního pedagogického myšlení považujeme *nedogmatičnost*, ochotu i odvahu problematizovat vlastní východiska a systémy výpovědí, reflektovat vlastní předpoklady. Domníváme se tedy, že veškerá pedagogická východiska, kategorie, koncepty, představy, nároky a pravdy lze udržet živé v pedagogickém myšlení pouze za předpokladu, že budou kriticky přezkoumatelné. Nedogmatičnost či nefundamentalismus pedagogiky je zárukou její zralosti, otevřenosti a sebevědomí, což chápeme jako prevenci tak časté tendence stavět v pedagogice diskursivní bariéry a uzavírat ji možnostem porozumět vlastní povaze i proměňující se sociální realitě. Jen otevřená pedagogika může být také zvidavá, tolerantní či dokonce přátelská.

53 Zprostředkování myšlenky přijetí postmoderních rozporů jako východiska hledání komplexnější výchovné teorie, která by umožnila také komplexnější zkoumání výchovné skutečnosti, nabízí skrze interpretaci myšlenky E. Morina a J.-P. Portouise a H. Desmetové M. Strouhal (2013: 165-167).

Předpokládáme také, že má-li být pedagogická teorie nosná, musí být i v postmoderní situaci zakotvená, což vyžaduje, aby o podmínkách své zakotvenosti věděla, přiznávala je a hlásila se k nim. Hábl (2009: 35) ve svém pedagogickém zamýšlení „pro a navzdory“ postmoderní situaci hovoří v tomto smyslu o „kající pedagogice“. Pokání pedagogiky zde chápeme jako nutný předpoklad obratu, konverze onoho pedagogického myšlení, které vnímalo pedagogiku jako nástroj moci, „staré či nové, kolektivistické či individualistické, tržní či netržní“. Kající pedagogika si má podle Hábla být vědoma svých doktrin, přiznávat je, ohledávat jejich autenticitu a dialogicky vztahovat k jiným. Tak bude schopna předcházet i překonávat po-  
dežnění z mocenské indoktrinace. V tomto smyslu se Hábl, i když z jiné výchozí pozice, blíží požadavku etické epistemologie, jak ji definuje Morin a Vandenberg.

K nezbytným rysům pedagogiky v postmoderní situaci myšlení patří aspekt *hermeneutický*, neboť postmoderní pedagogické myšlení je reflexí a reinterpretací moderního pedagogického od-  
kazu. Navzdory veškerému zdání diskontinuity je toto moderní pedagogické myšlení v myšlení postmoderním přitomno, nelze ho zavrhovat jako celek, ani se vzdávat jeho nevyčerpáných mož-  
ností. Nelze přece opustit vlastní myšlenku, že člověka lze vzdělávat ke svobodnému užívání vlastní inteligence, ani předpoklad, že lidská bystost má přijmout za svoji ideu nikdy nekončícího procesu poznání a sebepoznání. Obrátíme-li se opět k Háblovi, nabízí zde metaforu *odvalu*. Pedagogika má mít i v postmoderní době od-  
valu vytvářet u svého původního posláni jakožto vyvážení člověka od lidského (Hábl 2009: 36). V postmoderní situaci to vyžaduje skutečně komplexní pojetí *pojmu lidského*, pojetí, které bude oceňovat všechny stránky a rozmanitost lidsví provázané s identitou, sebepo-  
jetím a lidskou důstojností. Také je nezbytné přijmout, že vyvážení od lidského nelze činit nehumánními prostředky, tresty a příkořím, neboť tím by výchovná humanizující činnost popřela sama sebe.

Jisté není náhodné, že etická perspektiva postmoderní filozofie a sociální etiky se neorientuje na pouhou toleranci k odlišnosti, světyvnosti a jinakosti, ale také na normativní uznání a ocenění druhých jakožto jiných. Dostává se, jak jsme ukázali, do bezprostřední

blízkosti filozofie E. Lévinase na jedné straně a kritické teorie společnosti na straně druhé. Máme zde tedy dvě humanizující dimenze, které vstupují do výchovné práce: model subjektivitý převzatý z biblické tradice, podle níž „má být komunikace mezi lidmi eticky určena v pojmech jako dobrota a soucit“ (Honneth 1996: 119), a orientaci emancipační. Carr k tomu říká:

„Připustíme-li, že není nic vnějšího zkušenosti, ani esence lidské přirozenosti, ani osud, k němuž nezadržitelně spěje historie, připustíme také, že jediný způsob ospravedlnění spočívá ve víře, že pedagogičtí profesionálové budou uskutečňovat svoji praxi tak, aby vyjadřovala emancipační výchovné hodnoty a ideály.“ (Carr 1995a: 164)

Postmoderní diskurs umožnil reflexi těch pedagogických předpokladů, které byly brány jako samozřejmé a dané, které však přestaly odpovídat složité situaci poznání i novým etickým nárokům. V současnosti existuje pluralismus pedagogických koncepcí,<sup>54</sup> z nichž každá může akcentovat svůj úhel pohledu na realitu a její potřeby, na metody výuky či roli učitele. Pedagogika tak musí být především odpovědná, schopná přijmout a ustat celou složitost této situace; pokud již nemůže být kánon pedagogických věd hierarchicky uspořádán, znamená to zaujetí postoje, že vše je důležité a má smysl se tím zabývat. Existují-li i v pedagogice jako v každé oblasti sociální reality konverzační oblasti (Maturana), diskursy (Foucault) či polycentrismus relativně autonomních oblastí (Morin), je pedagogika v postmoderní situaci domlouváním se, vyjednáváním a dialogem, protože není rozhodnutelná, která konverzační oblast má více „pravdy“ (Normativní pedagogika oproti pedagogice deskriptivní? Tradiční versus moderní či postmoderní? Spekulační

54 Námět, jak problém plurality či diverzity pedagogického vědění epistemologicky zvládnout, nabízí kromě Morinovy komplexní epistemologie také Welschova koncepce *transverzálního rozumu*, v němž tento hlazí nalezá novou kalitu myšlení, jež umožňuje tolik potřebné přecházení mezi jednotlivými oblastmi racionality, artikulovali jejich odlišnosti i spýčných ploch, čímost transverzálního rozumu je horizontální, přechodná, srovnání zůstávají pouze částečně a netotalizující, neruší tedy pluralitu, pouze odstraňují její aporie, jako například nárok na „absolutní“ rznost, který by byl „identitou nejmasivnějšího druhu“, přestože byl právě proti takovému chápání identity zaveden (srov. Welsch 1994: 136–133).

nebo empirická? Existují tedy ještě nějaké „královny“ pedagogických věd či jejich „popelky“? Byt nezaujaty arbitrem v této věci by znamenalo stavět se „nad“ veškerou pedagogiku, což je zjevně nemožné, protože každý arbitřer někam konverzačně patří a sleduje finaltu pravidel vlastní řečové hry, nicméně chceme vyjádřit naději, že podobně jako jiné oblasti sociální praxe předpokládají dialog, vztahuje se tento nárok také na pedagogiku, neboť pedagogika není v posledku ničím jiným, než sociální, historickou a komunitní praxí všech, kteří se na ní podílejí.

Otázka, zda má být pedagogika „moderní“, a tedy empirickou a explanační vědou, nebo zda je její úlohou být spíše teorií výchovných principů a ideálů, by byla nepochopením složitosti současné situace. Každý, kdo se pedagogikou zabývá, by měl být schopen rozlišovat speciálnost a neredukovatelnou svébytnost těchto perspektiv, které vzájemně vytvářejí dobové provizorní a neuzavřený kontext pedagogického vědění, a zároveň být otevřený jejich „logice“. Vždyt stejně jako dnes již nelze nalézt „první filozofii“, jež by byla základem všech dalších, nelze nalézt ani „první pedagogiku“. Pokud jsme dnes vyzvání myslet v pedagogice komplexně, je dobré vět také v patnosti, že „každý holistický pokus je veden z určitého místa sítě, kterou ukazuje tak, jak je ji možno ukázat právě z tohoto místa“ (Tippelt 2013). Proto za velmi inspirativní považujeme každou snahu, která je činěna v zájmu pedagogiky, at již, řečeno s Háblem, „pro“ anebo „navzdory“ postmoderní situaci, a proto si dovolíme ještě jeden odkaz na tohoto autora. Třetí metaforou současné pedagogiky je mu *víra* v hledání základu, který by i v postmoderní době garantoval smysluplnost jejího počínání (Hábl 2009: 35–37). Právě pro tento moment víry ve smysluplnost výchovatelské činnosti a ochotu k opakovanému hledání cest jejího naplňování lze postmoderní situaci pedagogiky chápat nikoli nihilisticky, ale jako nadějnou.

### Humanizace: antropo-etická perspektiva výchovy a vzdělávání

Výchova založená eticky s respektem ke svébytnosti dnes musí připsat, že jejím úkolem není tvoření nových osobností „z ničeho“, vedení od divošského, primitivního stavu k teprve hodnotné životní



a duchovní formě v ideálních (či neproblematicky chápaných) společenských podmínkách, ale že je konkrétní životní pomocí odehrávající se v podmínkách nejistých, planetárně složitých a mnohdy existenciálně stísněných až hranicích. Přestože postmoderní perspektiva nenabízí program budoucnosti ve stylu moderního myšlení, neruší představu výchovy, která směřuje za horizont momentálních daností, vzdýt smyslem výchovy a vzdělávání v podmínkách komplexních společností nemůže být pouhá adaptace jedinců na poměry.

V současnosti se zdá, že se na pedagogickou teleologii nahlíží zejména funkcionálním prizmatem kompetenčního modelu učení, který je založen na myšlence rozvoje schopnosti a dovednosti, jež mají učinit jedince způsobilým reagovat na neustále se proměňující danosti, životní okolnosti, pobídky a požadavky. Nicméně tato ryze účelová perspektiva pro obnovení smyslu výchovy a vzdělávání, a tedy také pedagogiky samotné, nepostačuje. L. Hejdánek říká, že smysl toho, co se děje v přítomnosti, je spjat s budoucností, která není prázdna, přestože není „daná“ (předem rozhodnutá), a jako taková je zdrojem výzev pro člověka, společnost i celé lidstvo. Právě ve schopnosti otevřít se této výzvám je smysl naší odpovědnosti, neboť přestože takové výzvy přicházejí pro všechny bytosti, jen člověk si je dokáže uvědomit (srov. Hejdánek 2005: 15). Ve světle Hejdánkovy úvahy lze základní problém vychovatelský a vzdělavatelský, ono „k čemu“ vést, otevřít ve vztahu k takovým otázkám, zda si přejeme, aby naši budoucnost provázely obavy z dehumanizace, všudypřítomný pocit rozkladu hodnot, zda nám jde o život bez víry ve smysluplnost existence v konzumně orientované společnosti plně odcizených technických artefaktů, zda si přejeme, aby se náš život zredukoval na pouhé fungování ve světě manipulovatelných objektů a zda ho má provázet tendence uzavírat se v důvěrně známém světě ve strachu před vším, co se z omezení, byť jistě bezpečně perspektivy jeví jako jiné, neznámé a nepředvídatelné.

Zdá se, že na významu nabývá neodbytný a nekategorizovatelný nárok lidskosti, který v nejistých podmínkách nelineárního a nepředvídatelného vývoje komplexních společností revitalizuje holistické

filozofické koncepty<sup>55</sup> a snahu „po znovobjevení naší zapojenosti do celku širšího dění v různých aspektech reality při současném objevování množství rovin proměnlivosti veškeré existence“ (Triplett 2013). A tak filozof výchovy R. Palouš (1996) otvírá věcnou otázku, co je dobré pro lidský život, z hlediska holistické perspektivy kladené jako protiklad totalitarismu, tedy z pozice, jež dokáže zachytit pluralitu, aniž by upadala do nároku jediné pravdy. Z. Kratochvíl hovoří tom, že je nezbytné reflektovat pluralitu bytí a zároveň rozvíjet smysl pro nekategorizovatelné lidské hodnoty, zkušenostní poznání a nezištnou lásku (Kratochvíl 1995: 12). Pro J. Hábla (2010: 6) má být v návaznosti na Komenského výzvy k lidskosti člověk obrazem Božího charakteru jako nejvyššího možného dobra, proto má škola a výchova usilovat o kultivaci *celého člověka*, což vyžaduje, jak Hábl také připomíná, opuštění funkcionalistické perspektivy vzdělávání a pedagogickou humanizaci školství. Pro představitele soudobého epistemologického holismu E. Morina je otázkou rozvíjení lidských možností klíčová do té míry, s níž pro něj s moderní dobou skončila *etapa polidňování*, má-li však lidstvo ve věku technologií, vědecké specializace a instrumentálního poznání oprostěného od svědomí skutečně přežít, leží před ním teprve nyní *etapa skutečné humanizace*.

Skutečnost, že se otázka humanizace či vedení k lidství „bez podminek“ objevuje v současných úvahách o výchově a vzdělávání tak naléhavě, není jistě náhodná. Právě vzhledem k současnosti, pro kterou je charakteristický „vrstev složitosti a pokles pravděpodobnosti“ (Hejdánek 2005: 13), ji lze chápat jako projev odpovědnosti výchovy a pedagogiky. Tento sdílený apel na humanizaci lze považovat za klíčovou pedagogickou výzvu postmoderní doby, výzvu, která obnovuje hodnotu pedagogického působení a výchovného vedení i nezastupitelný význam pedagogické profese a dává jim zcela konkrétní obsah a smysl.

Příspětek k „lekciám z lidskosti“ v současné škole a výchově lze samozřejmě z různých pozic a rozmanitými způsoby, didaktickým „zpříběhovááním“ výuky (Hábl 2013), osobnostně sociální výchovou, výchovou etickou, environmentální, interkulturálním vzděláváním,

55 U nás např. R. Palouš 1997, J. Šmajš 2003, L. Hejdánek 1997, Z. Kratochvíl 1994, Z. Neubauer 2001.

výchovou k občanství a demokracii apod., každé takové výchovné snažení může být přisvědčením (ze svého místa pedagogické „sítě“) k tomuto znovuoahalovanému, a přitom tak zásadnímu pedagogickému úkolu. Za inspirativní v této společné pedagogické odpovědnosti lze považovat Morinův koncept sedmera vědění,<sup>56</sup> jímž se francouzský filozof a sociolog pokusil na počátku nového milénia o zdůvodnění holistické antropo-etické perspektivy ve vzdělávání.

Morinovo pedagogicko-filozofické myšlení považujeme za určitý pomyslný mezník, neboť do komplexní pedagogické vize zpracovávané většinou podnětů epistemologických, vědních i etických, jež kritické postmoderní myšlení přineslo. Zroveň zohledňuje antropologickou (bio-psycho-socio-noologickou) situaci člověka v podmínkách globální, mundializované společnosti, v níž stále ještě vládne kartezianské, ovládací, předemtné a specializaci podrobené myšlení, které však již není adekvátní ve vztahu k nepředvídatelné, nejisté a hluboce chaotické povaze našeho světa. Přestože 20. století bylo stoletím progresu ve všech oblastech vědeckého poznání i na poli technickém, zrodilo novou slepotu vůči zcela fundamentálním a komplexním globálním problémům. Právě v reflexi na tuto situaci vyžadující vzít v potaz naši „zakotvenost v neočekávaném“ formuluje Morin nároky na sedmero vědění, které, přestože na něm podle něj stojí přežití lidstva i zachování planety, je ve výchově a vzdělávání stále ještě do značné míry opomíjeno, i když by mělo být kultivováno bez ohledu na rozdílnost společností, jejich mravy a kulturu. Ještě než nabídneme bližší pohled na Morinovu argumentaci, shrneme základní normativní intence této antropo-etické vzdělávací orientace (Morin 1999: 1-4):

- vzdělávat v omylnosti myšlení: v pochopení, že myšlení věcně vědeckého způsobu poznávání skutečnosti je omylné a kromě jeho schopnosti osvětlovat věci a jevy je s ním spojeno také riziko

56 Text s názvem *7 place de Fontenoy* byl publikován s podporou UNESCO na prahu nového milénia, (viz symboliky v roce 1999. Morin uvádí, že byl posvěcen k posouzení 21 odborníky z univerzity a výzkumných institucí celého světa (připojuje seznam jmen a institucí) a zároveň deklaruje, že jde o jeho náhledy, které nemají být totožné s pohledy UNESCO.

ontologické a epistemologické slepoty (od nedostatků vnímání, přes chyby intelektuální k omylným rozumu a temným místům skrytým v základu vědeckých paradigmat); vzdělávat v pochopení nebezpečí myšlenkových redukcí spojených s disjunktivním, vyřučovacím modem západního myšlení, k vědomí rizik kulturního imprintingu a normalizace myšlení; vzdělávat k odmítnutí nebezpečné tendence moderního myšlení ovládat přírodu, vlastnit pravdu a dospět tak k neomylné a neotřesitelné jistotě; vzdělávat k přijetí neočekávaného a nejistého jako základní podmínky myšlení; vzdělávat v principech myšlení odpovídajícího složitosti situace lidstva: překonat specializaci a parcializaci vědění a učinit krok směrem k myšlení, jež bude brát v potaz kontext, celkovost, multidimenzionalnost a komplexnost věcí a jevů, tak aby je bylo možno chápat v jejich souvislostech a v jejich celku; myšlení založené na těchto principech umožní rozvoj a užití obecné inteligence, tolik potřebné pro pochopení globálních problémů, do nichž jsou zároveň vepsány problémy lokální;

- vzdělávat v pochopení podmínek lidské existence (kosmických, fyziko-biologických, pozemských, lidských) a obnovit skutečnou „lidskost lidskosti“; vzdělávat k pochopení lidské jednoty v diverzitě a diverzity v jednotě; vzdělávat k solidaritě v celoplanetární „unitas multiplex“;

- vzdělávat v pozemské identitě: porozumět ekologickým rizikům planetární éry, vidět je v souvislosti s racionalizací, specializací, technizací a modernizací a otevřít nové, antropo-etické možnosti pro zachování života v podmínkách hry mnohačetných rizik a volby protikladných možností;

- vzdělávat k nejistotě v nejistém světě a nepředvídatelné budoucnosti: přijmout nejistoty ze selhání v naší historii, nejistoty spojené s proměnou reality, nejistoty poznání obecně;

- vzdělávat k porozumění, k subjektivní otevřenosti vůči jinakosti, k interiorizaci tolerance, ke skutečně komplexnímu pojetí humanity umožňujícímu planetární etiku a kulturu, stejně jako k pochopení a eliminaci překážek, které tomuto porozumění brání (egocentrismus, egocentrismus, sociocentrismus, redukativní a vyřučující myšlení);

– vzdělávat v etice lidského rodu: k demokracii, planetárnímu občanství a lidskosti jako k našemu „planetárnímu osudu“.

Východiskem Morinovy úvahy, které z něj činí postmoderního myslitele v plném smyslu, je reflexe omylů a slepých míst kartezianského vědního paradigmatu: jednostranně racionálního pojetí člověka, zanedbávání smyslu pro lidskou celistvost, technicistního vztahu ke světu a přílišné parcelizace a specializace vědění, která brání rozvoji komplexního myšlení a právem vzbuzuje obavy z axiologické slepoty vůči tak důležitým otázkám, jako je obecná solidarita, mezilidský soucit, otázka přírody a planety. Abychom vystihli linii Morinovy argumentace jdoucí od kritiky zjevného i latentního kartezianismu a jeho kulturního imprintingu v mysli stále ještě moderního člověka až k pokusu o konstituování planetární antropo-etiky, dovolíme si nabídnout klíčové myšlenky textu, který není dostupný v českém jazyce, jež mají vztah k teleologickým aspektům vzdělávání nezbytného pro výzvy přicházející z budoucnosti, aniž bychom je příliš zkreslovali prostředkujícími interpretováním.

### Pojetí racionality a rizika racionalizace

V pedagogické tradici bylo vědění chápáno jako nástroj, který je okamžitě po ruce (*ready made*), jako prostředek boje s omyly a předsudky vzbuzující lidskou mysl do zápasu, jehož cílem bylo objasnění záhad a vnášení logického řádu do universa. Dnes však musí výchova a vzdělávání vést k pochopení skutečnosti, že nexistuje žádná oblast poznání, kde by nehrozilo riziko omylu či iluze, vést k otevřenému a plnému užití racionality a neupadnout do pasí pouhé racionalizace. Výchova a vzdělávání se proto musí zabývat našimi omyly, předsudky a myšlenkovou slepotou: například poznání není zrcadlem věcí vnějšího světa, veškeré vnímání jsou neuronální „překlady“ a rekonstrukce a každé předávání informací je ovlivňováno náhodnými perturbacemi a šumy v jakékoli fázi transmise. Je však také obecně známo, že chyby vnímání nám připadají důvěryhodné, k omylu vnímání se tedy velmi často přidává chyba intelektuální a odtud již pramení mnohé koncepcí a ideové omyly v podobě doktrín a ideologií, které nejenže z omylů vznikají,

ale také je chrání a udržují jejich působení tím, že vylučují informace s nimi neslučitelné nebo považované za nevhodné, což se dle Morina děje dokonce i ve vědě, jež jako jediná oblast lidského vědění je přímo založená na vyvrácení omylů.

Racionalita je otevřená, racionalizace uzavřená, povstává sice ze stejných základů jako racionalita, ale vytváří nejmocnější omyly a iluze, a tak doktrína, která užívá mechanický a deterministický model poznání, není racionální, ale racionalizující. Skutečná racionalita je přirozeně otevřená, schopná být v dialogu se skutečností, jež se jí staví na odpor, neustále se pohybuje mezi instancí logickou a empirickou, je výsledkem debaty podpořené idejemi, nikoli vlastnictvím systémů idejí. Racionalismus, který ignoruje člověka, subjektivitu, citovost a život, je neracionální, proto racionalita musí uznat pozitivní stránku náklonnosti, lásky a pokání. Skutečná racionalita rozezná limity pouhé logiky, determinismu, mechanicismu, ví, že lidská mysl nemůže být všemocná, že skutečnost zahrnuje tajemství, je tedy také ve vztahu k iracionálnímu, temnému a nevyvířitelnému.

Pravá racionalita se pozná podle schopnosti přiznat svoje nedostatky, není to výlučná kvalita vědců a techniků, již ostatní postrádají, a není to ani kvalita, na niž má monopol západní civilizace. Během dlouhého času se Západ cítil být pánem rozumu a viděl pouze omyly, iluze a zaostávání jiných kultur a soudil každou kulturu jen podle technologických úspěchů. Nyní musíme uznat, že každá společnost, včetně archaické, má svůj způsob rozumu (stejně jako výrobu nástrojů, loveckých strategií, poznání ohledně pěstování zemědělských produktů, chovu zvířat, poznatky o zemi, magii, náboženství). Budeme skutečně rozumní, až pochopíme racionalizaci včleněnou do našeho způsobu, jak být racionální, jako jsou například naše vlastní mýty o všemocném rozumu a garantovaném pokroku. Pro výchovu budoucnosti je tedy nutno uznat princip nejistoty rozumu a riziko upadnutí racionality do racionalizační iluze. Znamená to, že racionalita není jen kritická, ale také dokáže být sebekritická.

Hra pravdy a omylu se odehrává i ve vztahu k onomu neviditelnému základu paradigmat, který určuje jejich selektivní logiku,

privilejuje určité logické operace a vylučuje jiné; západní myšlení upřednostňuje disjunkci na úkor konjunkce a přiznává platnost a univerzálnost logice, kterou si zvolilo (například veškerá příroda podléhá determinismu, vše, co je humánní, je v opozici ke všemu, co je přírodní apod.). Paradigma tedy působí selektivně a determinuje konceptualizaci vědění a logické operace, provádí výběr základních kategorií, které činí možným porozumění, a kontroluje jejich užití (ibid.: 9). Kartezianismus jako Velké paradigma Západu staví proti sobě subjekt a objekt, duši a tělo, ducha a hmotu, kvalitu a kvantitu, finalitu a kauzalitu, cit a rozum, svobodu a determinismus, existenci a esenci, je to tato disociace, která přibíjí svět na kříž a vrhá ho z jednoho extrému do druhého. Toto paradigma ukazuje svrchnost disjunkce jako klíčové logické operace západního myšlení a přináší rozšíření světa na objekty podřízené pozorování, experimentování a manipulaci a na subjektivitu, tedy na otázku existence, komunikace, svědomí a osudu.

Jde o paradigma, které dokáže stejně tak osvětlovat jako oslepotovat, odhalovat jako skrývat. Důsledkem jeho vlády je *imprinting oficiálního vědění*, doktrín a ustavených pravd, kognitivní stereo-typy, ideje přijímané bez ověření, hloupě neprodiskutované pověry, trimufální absurdnosti, odmítání evidentního ve jménu evidence, kognitivní a intelektuální konformismus (ibid.: 10). Pod kognitivním konformismem se však skrývá něco mnohem hlubšího – kulturní imprinting v podobě matrice, která důkladně zapisuje konformismus do mysli a normalizuje ji tak, že se přestává diskutovat. Tato kulturní imprinting poznamenává lidi od narození, nejdříve skrze sevržení rodinné kultury, pak školy a nakonec univerzity v přípravě na povolání, nicméně společenská a kulturní selekce idejí jen málokdy naslouchá pravdě, často je s ní v nemilosrdném rozporu.

Víry a ideologie nejsou pouhé produkty lidské touhy po smyslu, jsou to také mentální objekty, jež mají svoje bytí a moc, takže nám mohou vládnout. Noosféra jako sféra ducha se zrodila na úsvitu lidsstva a od té doby žijeme v mýtech, s bohy a vírami, které získaly formu a trvání a staly se reálnými na základě symboliky, již vytvořila naše inteligence, a získaly takovou moc, že jsou lidé ochotni kvůli nim i vraždit. Jsme začlenění do této komplexní

hny (jedinec – společnost – noosféra), žijeme skrze ideje a ony žijí skrze člověka a nemůžeme z nich žít, pokud jim nebudeme sloužit. Je však nutné učit rozlišovat mezi idealitou jako způsobem existence ideje a idealismem jako způsobem ovládnutí skutečnosti, mezi racionalitou jako dispozitivem dialogu mezi ideou a skutečností, a racionalizací, která každému takovému dialogu brání. Stejně je důležité, i když obtížné, umět rozpoznat skrytý předstudek pod etikou vědy a rozumu. Ale především je důležité vědět, že hlavní intelektuální překážka poznání se nalézá v rámci našeho intelektuálního poznávacího prostředí. A tak se dostáváme k nevyhnutelnému paradoxu lidského údělu, vést křížovou výpravu proti idejím, což *nelze* dělat jinak, než za pomoci idejí. Nikdy nesmíme přestat mít v patrnosti mediační úlohu idejí a musíme jim zakázat jejich identifikaci s reálným (Morin 1999: 5-12).

#### **Komplexní myšlení jako nástroj komplexního poznání**

Poznání je pro Morina dobrodružství, pro něž má vzdělávání poskytnout cestovní prostředky, poznávání našeho poznávání tedy musí stát před vzděláváním jako princip i základní potřeba. Je třeba pochopit, že existují bioantropologické podmínky (schopnosti mozku a lidské mysli), podmínky sociokulturní (otevřená kultura, která umožňuje dialog a výměnu idejí) a podmínky noologické (otevřené teorie), což umožňuje klást skutečné otázky, tedy otázky základní ve vztahu ke světu, člověku i ve vztahu k samotnému poznání. Musíme také pochopit, že aktivity hledání pravdy a sebe-poznání jsou neoddělitelné od aktivit pozorování, sebekritika pozorování jsou neoddělitelné od procesů objektivace, musíme pochopit, že hledání pravdy vyžaduje tvorbu metapohledů, což umožňuje reflexivitu a integraci pozorovatele-tvůrce konceptů a „ekologizaci“ pozorovaného-konceptualizovaného v mentálním a kulturním kontextu pozorovatele. „Potřebujeme tedy, aby vykrytalizovalo nové paradigma, které umožní komplexní poznání, neboť možnosti omylu a iluzí jsou neustálé a mnohočetné, ať ty, které přicházejí z kulturního a sociálního prostředí, inhibují autonomii myšlení a zakazují hledání pravdy, anebo ty, které přicházejí zevnitř, začleněné do našich nejlepších nástrojů poznání.“ (ibid.: 13)

Principy myšlení vhodného pro naši dobu musejí uvolnit cestu takovému poznání, které by dokázalo vidět věci v jejich kontextu a komplexnosti. Je tedy třeba vzdělávat v takových metodách poznání, které umožní vzít v potaz vzájemné souvislosti, neboť planetární era vyžaduje situovat vše do kontextu ve vztahu k planetární komplexnosti, a to je také univerzální problém všech občanů nového tisíciletí: jak získat přístup k informacím o světě, jak dovést možnost je vyjádřit a organizovat, jak vnímat a chápat kontext, globálnost (vztah části a celku), multidimenzionální a komplexnost. „K tomu je třeba reforma poznání, jde o skutečnou paradigmatickou změnu, nikoli pouze programovou, je to otázka fundamentální pro výchovu a vzdělávání, protože to má co do činit s naší schopností organizovat poznání.“ To je obecný úkol, protože vzniká čím dále větší neadekvátnost mezi našimi rozšířenými a rozptýlenými vědomostmi a problémy, které jsou čím dál tím více polydisciplinární, transverzální, multidimenzionální, transnacionální, globální a planetární. S tímto univerzálním problémem je dnes konfrontováno vzdělávání, protože neadekvátnost našeho poznávání způsobuje neviditelnost kontextu, celku, multidimenzionality a komplexnosti (ibid.: 14).

Rozvoj, který je vlastní naší planetární éře nás stále více staví do situací, kdy se musíme vypořádat s komplexností. Vzdělávání a výchova musejí rozvíjet obecnou inteligenci schopnou vzít v potaz multidimenzionálně komplexnost a kontext v celkové souvislosti, neboť lidská mysl je G. P. S. (H. Simon: General Problems Setting and Solving). Na rozdíl od minulé, že rozvoj obecných schopností umožní rozvoj speciálních kompetencí, je na obecné inteligenci řešit speciální problémy. Pochopení zvláštních částí tedy vyžaduje aktivaci obecné inteligence, která řídí a mobilizuje poznatky do celku v každém zvláštním případě. Vzdělávání v takových podmínkách musí upřednostnit přirozenou schopnost mysli klast a řešit základní otázky a souběžně stimulovat celkové užívání obecné inteligence. To vyžaduje svobodné užití nejrozvinutější a nejživější schopnosti dětství a dospívání – zvědavosti, která je často zaražena instrukcemi, když má jít o pravý opak, stimulovat ji, a pokud spí, probudit ji. Vzdělávání tedy musí rozvíjet obecnou inteligenci jednotlivci

s využitím stávajících poznatků, překonávat antinomie vyprovokované progresem specializovaných poznatků a odhalovat falešnou racionalitu. Proto musí překonat přisnou specializaci, která porušuje kontexty vědění (ibid.: 12–17).

Globální a komplexní skutečnost je porušena, její dimenze biologická je uzavřena v ústavech pro biologii, dimenze psychologická, sociální, náboženská a ekonomická se přesunula do ústavů sociálních věd a otázky subjektivní, existenciální, poetické jsou řešeny jako předmět výzkumu v ústavech literatury a poezie. Filozofie, která je svou přirozeností reflexí všech lidských problémů, se opět stala oblastí uzavřenu sama v sobě, základní problémy a problémy globální jsou vyloučeny z vědních disciplín, sítěženy pouze filozofií, jež se však již neživí z přínosů věd. V této chvíli mysl formovaná specializovanými disciplínami ztrácí schopnost kontextualizovat vědění stejně jako integrovat ho v přirozených celcích. Toto oslabení globálního vnímání způsobuje oslabení odpovědnosti (každý má odpovědnost pouze za svoji specializovanou oblast) a oslabení solidarity (už nikdo necítí vazby se spoluobčany). Největším paradoxem vědeckého pokroku je, že vyprodukoval slepotu vůči problémům globálním a parcelaci vědění a zájmů neumožňuje mít na zřeteli to, co je „utkáno vcelku“. Je tedy třeba vzdělávat tak, aby se ukázala komplexnost lidského údělu a složitost podmínek, v nichž žijeme. Každý musí vědět o komplexnosti podmínek, které jsou společné všem, kdekoli a kdykoli, proto lidská situace musí být člen každého vzdělávání (ibid.: 20).

#### **Planetární občanství a demokracie**

Vškeré vzdělávání s ohledem na lidskou celistvost i komplexnost problémů současného lidstva musí vést k vědomí etiky lidského rodu. Antropo-etická perspektiva vychází z trojjediného vztahu jedinec – společnost – druh a předpokládá *etiku jedince – společnost* založenou na vzájemné kontrole jedince společnosti a společnosti jedincem, to předpokládá demokracii a *etiku jedince – druh*, tedy planetární občanství v jednadvacátém století. Odtud také pramení velké etiko-politické cíle nového tisíciletí, vytvořit demokratický vzájemný vztah kontroly jedince společností a společností jedincem

a chápat lidstvo jako planetární komunitu. Vzdělávání musí nejen přispívat ke zvyšování povědomí o Zemi jako o naší vlasti, ale také vést k tomu, aby se toto vědomí přetavilo do vůle stát se občany Země. Planetární občanství vyžaduje planetární demokracii, potřebuje, aby lidé v demokracii věřili, vyžaduje konsensus, stejně jako antagonismus a diverzitu, neboť zkušenost s totalitarismem ukazuje, že diverzita je životní potřebou demokracie.

Respekt k diverzitě znamená, že se demokracie nemůže identifikovat s diktátem většiny nad menšinou, ale musí začlenit právo menšin na vyjádření a umožnit artikulaci okrajových i heretických myšlenek. Podobně jako je nutné udržet diverzitu druhů, abychom zachránili biosféru, je nutné chánit rozmanitost myšlenek a názorů, abychom ochránili demokratický život. Demokracie potřebuje konflikty idejí a názorů, které jí dávají vitalitu a produktivitu, zároveň se ale vitalita a produktivita může rozvíjet pouze prostřednictvím demokratických norem, které nahrazují fyzické střety zápasem idejí a delegují vládu těm, kteří v těchto střetech provizorně vítězí. Vzhledem k tomu, že demokracie vyžaduje zároveň konsensus, diverzitu i konflikt, lze říci, že je komplexním systémem sociální a politické organizace (ibid.: 56).

### Humanizace jako podmínka zvládnání nejistoty

Antropo-etika si žádá antropologickou misi tisíciletí: pracovat na humanizaci lidstva, zládnout dvojí „pilotování“ planety, naslouchat životu i řídit život, dospět k planetární jednotě v diverzitě, respektovat v druhém jak jeho odlišnost, tak jeho svěbytnou identitu, rozvíjet etiku solidarity a porozumění jako etiku lidského rodu, dosáhnout lidskosti, pochopení a planetárního občanství. To vyžaduje, jako každá etika, aspiraci a vůli, ale také sázku na nejistotu, individuální vědomí, které jde za veškeré individuum. Nemáme klíček k branám budoucnosti a naše cesta není vyznačovaná, přesto po ní musíme jít, neboť, vyjádřeno slovy A. Machada, „cestu nelze zdolat jinak než chůzí“ (ibid. 55).

Sumarizační podstatných myšlenek Morinova klíčového filozofsko-pedagogického textu, který je natolik komplexně utkáán, že jakákoli snaha po výkladu by znehodnotila jeho smysl, jsme se

pokusili nabídnout podstatu argumentace ve prospěch komplexního humanistického ideálu výchovy a vzdělávání uskutečňovaného s ohledem na naši antropologickou situaci v komplexních, planetárně nejistých (a v tomto smyslu skutečně chaotických) podmínkách. *Homo complexus*, který z takto chápaného antropo-etického vzdělávání vzejde, bude schopen čelit nejistotám, žít se svými obavami i frustracemi, přijímat se v plnosti a ve všech fasetách svého lidství, aniž by upřednostňoval pouze technickou inteligenci, bude schopen respektovat diverzitu, přispívat k jednotě lidstva a projevit solidaritu nikoli pouze se svou kulturou či skupinou, ale s celým lidským rodem. Ve všech těchto vzájemně provázaných oblastech, jež jsou „utkáány společně“, je vyzván k odpovědnému planetárnímu občanství. To je komplexní, multidimenzionální pedagogická teologie, kterou by pedagogika a její disciplíny i mezioborové perspektivy mohly a měly mít při rozvíjení svých specifických cílů, pohledů a úkolů v naší tak složité antropologické i vědní situaci na mysli jako orientační ideový metarámec při hledání, obnovení či znovunalezení humanizujícího smyslu výchovy a vzdělávání, aniž by se musely obávat upadnutí do ideologických, politických či vědeckých krajností a aniž by podléhaly tendenci hledat ztracený ráj fundamentalistického pedagogického myšlení.