

**UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ
KATEDRA FILOSOFIE**

Vychovatel v postmoderní situaci

Aneta Bukačová

Bakalářská práce

2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Aneta BUKAČOVÁ**
Osobní číslo: **H07632**
Studijní program: **B6101 Filozofie**
Studijní obor: **Filozofie**
Název tématu: **Vychovatel v postmoderní situaci**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se soustředí na povahu vychovatele v postmoderní situaci. Studentka nejprve uvede problematiku situace v evropské a americké kulturní tradici druhé poloviny dvacátého století. Dále se bude věnovat tématu výchovy jako ideálu a jeho ztráty, spolubytí, sváru a toleranci a vzájemné porady.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Bauman, Z. Individualizovaná společnost, 1. vydání. Praha : Mladá fronta, 2004, ISBN 80-204-1195-X. Bauman, Z. Úvahy o postmoderní době, 2. vydání. Praha : SLON, 2002, ISBN 80-86429-11-3. Bauman, Z. Svoboda, 1. vydání. Praha : Argo, 2003, ISBN 80-7203-432-4. Foucault, M. Archeologie vědění. Praha : Herrmann & synové, 2002. Foucault, M. Diskurs, autor, genealogie, 1 vydání. Praha : Svoboda, 1994, ISBN 80-205-0406-0. Foucault, M. Slova a věci. Bratislava : Kalligram, s.r.o., 2000, ISBN 80-7149-330-9. Lipovetsky, G. Soumrak povinnosti. Praha : Prostor, 1999, ISBN 80-7260-008-7. Lyotard, J.-F. Návrat a jiné eseje. Praha : Hermann & synové, 2002. Lyotard, J.- F. O postmodernismu, 1. vydání. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993, ISBN 80-7007-047-1. Michálek, J. Topologie výchovy. 1. vydání. Praha : Oikoymenh, 1996, ISBN 80-86005-01-1. Pinc, Z. Fragmenty k filosofii výchovy. 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 1999, ISBN 80-7298-004-1. Welsch, W. Naše postmoderní moderna. 1. vydání. Praha: Zvon, s. r. o., 1994, ISBN 80-7113-104-0. Santoro, N. Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about ?self? and ?others? do teachers need?, in: Journal of Education for Teaching, vol.36, No 1 2009 Turek, I. Globalizácia a jej vplyv na vzdelávanie, in: Pedagogická revue, roč.59, 2007,č.3

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.
Katedra filosofie

Datum zadání bakalářské práce: 30. dubna 2009

Termín odevzdání bakalářské práce: 31. března 2010



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Aleš Prázný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na mojí práci vztahují autorská práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou, nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 31. 3. 2011

Aneta Bukačová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc., vedoucí své bakalářské práce, za podporu, ochotu a cenné rady při tvorbě této práce. Za neustálou podporu děkuji také své rodině.

ANOTACE

Obsahem a smyslem práce je povaha vychovatele v postmoderní situaci. Záměrem práce je sledovat povahu vychovatele a v tomto ohledu se práce soustředí na výchovné působení mezi vychovávajícím a vychovávaným, na současné výchovné trendy, na směr výchovy a vzdělávání. První část je věnována vymezení postmoderní situace a vysvětlení pojmů postmoderna a moderna. Druhá část je věnována spektru filosofie v postmoderní době. Třetí část je věnována výchově v postmoderní situaci. V závěru jsou shrnuty poznatky, k nimž se dospělo a je zdůrazněna výchova v současné postmoderní době, jenž si klade za úkol pomáhat člověku, aby se zhumanizoval a stal člověkem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pluralismus, postmoderna, výchova, vychovatel

TITLE

Educator in the postmodern situation

ANNOTATION

The contents and the sense of the bachelor work is the nature of educator in the postmodern situation. The aim of this work is to follow the nature of educator and in this regard is the work focused on educational interaction between educator and educated, on contemporary educational trends and the direction of education. The first part deals with definition of postmodern situation and explanation of the concepts of modernism and postmodernism. The second part is focused on the spectrum of philosophy in the postmodern era. The third part inquires into education in the postmodern situation. The conclusion summarizes the reached findings and emphasizes the education in the contemporary postmodern age which tries to help people to humanize and become human beings.

KEYWORDS

Pluralism, postmodernism, education, educator

OBSAH

OBSAH	8
ÚVOD	9
1. POSTMODERNÍ SITUACE	10
1.1. Termín postmoderna, postmodernismus	10
1.2. Postmoderní společnost	12
1.3. Obraz člověka v postmoderně	13
1.3.1. Zevloun	14
1.3.2. Tulák	14
1.3.3. Turista	15
1.3.4. Hráč	16
2. SPEKTRUM FILOSOFIE	18
2.1. Jean-François Lyotard	18
2.2. Michel Foucault	25
2.3. Jacques Derrida	30
3. VÝCHOVA V POSTMODERNÍ SITUACI	36
3.1. Ideál výchovy a jeho ztráta	36
3.2. Spolubytí a výchova k bytí s jinými	39
3.3. Svár a tolerance	42
3.4. Výchova jako vzájemná porada	45
ZÁVĚR	49
POUŽITÁ LITERATURA	50

ÚVOD

V předložené bakalářské práci se zabývám povahou vychovatele v situaci, kterou mnozí nazývají postmoderní. Záměrem práce je sledovat povahu vychovatele a v tomto ohledu se práce soustředí na výchovné působení mezi vychovávajícím a vychovávaným, na současné výchovné trendy, na směr výchovy a vzdělávání.

Máme-li někoho vychovávat, měli bychom si nejprve ujasnit, v jakých podmínkách společnosti se v současné době nacházíme a jak stav současného světa může či nemůže ovlivnit nejen nás samotné, ale především ty, které vychováváme.

V první části se zaměřím na postmoderní situaci, která se pomalu vyvíjela z moderny, vycházela z ní, navazovala na ni a stále ještě navazuje. V této části se pokouším zachytit vymezení pojmu postmoderna v souvislosti s modernou, dále se pokouším zachytit postmoderní společnost a obraz člověka v ní, neboť chceme-li vychovávat lidskou bytost, tedy člověka, měli bychom mít alespoň představu o tom, kým vlastně člověk je.

Ve druhé části se zaměřím na spektrum filosofie, přičemž nebudu klást důraz na vyčerpávající popis, nýbrž na rámcové přiblížení smýšlení určitých myslitelů jako Jeana-Françoise Lyotarda, Michela Foucaulta či Jacquese Derridu.

Ve třetí části se zaměřím na výchovu v postmoderní situaci. V této části se pokouším zachytit ideál výchovy a jeho ztrátu, výchovu jako spolubytí a výchovu k bytí s jinými. Dále se věnuji tématu svár a tolerance a výchova jako vzájemnou porada, ve které uvažuji o tom, co by mohlo znamenat vychovávat v postmoderní situaci a pro postmoderní dobu.

1. POSTMODERNÍ SITUACE

Čím se vyznačuje postmoderní situace? Jaké jsou její základní rysy? Ačkoliv se pojem „postmoderní“ velmi často a s oblibou používá, málokdy je zcela jasné, co vlastně autor výroku pod tímto pojmem myslí, a proto si ho nejprve musíme přiblížit.

1.1. Termín postmoderna, postmodernismus

Tento termín (z lat. *post*, po, *modernus*, nový, nedávný) je obtížné přesně určit, neboť je proměnlivý a problematický. Měl by sloužit k určení naší současnosti a blízké budoucnosti. Označuje období přicházející po moderně¹, čili zahrnuje různorodé projevy poslední třetiny 20. stol. na evropském a americkém kontinentu.² Jako myšlenkový proud je zaměřený proti převládajícímu pojetí absolutní pravdy a absolutního cíle, proti posedlosti snů o jednotě. Postmoderna zavrhlá moderní sen a nahradila jej myšlenkou nepřekročitelné oprávněnosti rozdílného. Základním požadavkem postmoderny je tedy pluralita názorů a jejich zrovnoprávnění.

Vymezení tohoto pojmu, jak jej pojímá Wolfgang Iser, je nasměrováno především proti moderně a zabývá se obsahem postmoderny. Postmoderní situaci chápe jako vzájemné prolínání rozdílných konceptů a nároků různých poznatelností. Postmodernismus se snaží odpovědět na základní požadavky a problémy této situace. Shledává současnou situaci za radikálně moderní, neboť postmoderna není tím, jak mylně ohlašuje její jméno, není anti-

¹ Moderna, modernismus (z lat. *modernus*, nový, nedávný) pojem s delší fil. tradicí, jehož úkolem je specifikovat temporální a obsahové diference nových, nyní zde přítomných fenoménů proti jevům „starým“, z dějinného hlediska věřejším a zastaralým. In BLECHA, I., et. al. *Filosofický slovník*. Olomouc : Olomouc, 2002, s. 271.

² V dějinách se výraz postmoderní objevuje v odborné literatuře v různých souvislostech už mnohem dříve, než se stal ustáleným pojmem. Až do roku 1947 se výraz postmoderní používal spíše příležitostně. V tomto roce vydal Arnold Toynbee dílo, v němž postmoderní označuje přítomnou fázi západní kultury. Ta by měla začít rokem 1875 a jejím poznávacím znakem je přechod od nacionálně státního myšlení ke globální interakci. Pojem postmoderny pronikl postupně i do architektury, výtvarného umění, filosofie a etiky, až k vnímání společnosti a myšlení jako takovému. In WELSCH, W. *Naše postmoderní moderna*. Praha : Zvon, s. r. o., 1994, s. 22 – 39.

modernou. Vztahuje se k moderně jako její přeměněná podoba a označuje pouze podobu toho, jak je dnes třeba modernu uskutečnit, nesnaží se o to být modernější než moderna. Ve svém díle nazývá základ postmoderních koncepcí „*radikální pluralitou*“³. Pluralita je základní motiv moderny i postmoderny.

Zatímco v moderně je mnohost možná jen v určitých částech celku, v postmoderně je pluralita sama smyslem. Doba před modernou pluralitě příliš nepřála, i když byl pluralismus jako možnost přítomen, nemohl se ještě příliš uplatnit. V dobách prvních setkávání různých kultur a jejich vzájemných konfliktů byla prospěšnější jednota symbolizovaná neomezenou vládou jednoho panovníka. Jednota tedy měla zásadní přednost před mnohostí. V postmoderní době dochází k posilování významu plurality. Pluralita se v postmodernismu neomezuje na jí vymezené oblasti, jak tomu bylo v modernismu, ale stává se závaznou a prostupuje život v celé jeho šíři. Tato pluralita, která jde až k základu a dotýká se všeho, je jádrem postmoderny.

Samu pluralitu je ovšem těžké zachytit, neboť jí hrozí nejméně dvě nebezpečí. Libovůle a povrchnost. To je pojetí „*bezbřehého postmodernismu*“⁴, který pod heslem „anything goes“ (všechno jde) libovolně směšuje, a nakonec vlastně stírá, jakékoliv individuální rozdíly. To však rozhodně není to, co postmodernismus požaduje. Nejde o pluralitu jako takovou, ale o pluralitu konkrétních životních forem, způsobů rozumění a orientace ve světě. To je pojetí „*precizního postmodernismu*“⁵. Postmoderní pluralismus dbá specifických závazností a nepropaguje libovůli. Libovůle není jejím ideálem, ale spíše nebezpečím a protivníkem. „*Vždyť postmoderní pluralismus rozhodně neznamena libovůli, nýbrž zasazuje se o mnohost a rozdílnost závazků.*“⁶

Také bývá velmi často postmoderně vytýkáno, že jediné, co doba nabízí jsou prožitky. Při hektickém nezakotveném netrpělivém charakteru postmoderního životního stylu má jakoby člověk radikálně ztížené možnosti

³ WELSCH, W. *Naše postmoderní moderna*, s. 13.

⁴ Tamtéž, s. 10.

⁵ Tamtéž, s. 11.

⁶ Tamtéž, s. 72.

dospět k jistotám. Je vzbuzeno zdání, že lidé žijí pro přítomnost a dochází tak k destrukci minulosti. Lidé prožívají epizodický životní styl, jsou „sběrači prožitků“⁷. To však může tvrdit pouze ten, kdo vnímá pouze rozpad jednoty, ale ne zisk mnohosti. Vždyť v situaci, kdy člověk kolem sebe vidí i jiné přístupy a respektuje je ho vybízí k tomu, aby o to více stál za tím svým a snažil se ho rozvíjet. Naopak, pokud člověk nebude přicházet do kontaktu s ničím novým, nebude mít žádnou potřebu obhajovat a rozvíjet svůj vlastní přístup a to povede k ustrnutí.

1.2. Postmoderní společnost

Postmoderní společnost není jednoduché jednoznačně definovat, neboť sám pojem postmoderní společnost není nikterak ustálený. Postmoderní společnost (nebo také postindustriální společnost) je zásadně ovlivněna rozvojem komunikačních a dopravních technologií, migrací obyvatelstva a především neexistencí společného cíle, který by společnost sjednocoval. Současná společnost se může pyšnit různým označením, jako například *společnost individualizovaná*⁸, *postmoralistní*⁹, *personalizovaná*¹⁰ či *společnost samoobslužná*¹¹ a jiné.

Dnešní společnost je považována za odlišnou ve srovnání s minulostí. Aby mohla vzniknout postmoderní společnost, byla nezbytně nutná existence společnosti jí předcházející, ze které mohl postmodernismus vyrůst. Společností, která dala impuls k vzniku společnosti postmoderní, byla společnost moderní. Vznik moderní společnosti je úzce spjat s historií a ustanovuje se zhruba na přelom 18. a 19. století v důsledku pádu tradiční společnosti a její sociální kultury. Pro moderní společnost je nejtypičtější proces modernizace, který se

⁷ BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : SLON, 1995, s. 76.

⁸ BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha : Mladá fronta, 2004.

⁹ LIPOVETSKY, G. *Soumrak povinnosti*. Praha : Prostor, 1999.

¹⁰ LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty*. Praha : Prostor, 1998.

¹¹ Tamtéž, s. 23.

skládá z urbanizace¹² a industrializace¹³. Probíhá proces tzv. sekularizace, kdy společnost je do značné míry zesvětštěna, do náboženské sféry vnikají světské hodnoty. Je to společnost, kde pravda bývá vždy jen jedna a je kladen důraz na společnost jako celek.

Pozvolným důsledkem procesu modernizace je však paradoxně společnost postmoderní. Jde o stav, kdy se společnost již dostala do takové fáze, kde moderní nazírání není udržitelné, moderní hodnoty se hroutí a ustupují hodnotám novým. Ona přehodnocuje zvyklosti a normy doby moderní, je vůči nim kritická a svým způsobem více tíhne zpět ke společnosti tradiční, avšak s vědomím mnohem větší vyspělosti současné lidské civilizace. Lidé mají absolutní volnost ve svých rozhodnutích a neomezené množství možností volby. Postmoderní společnost není uzavřena jediným principem, nýbrž je to společnost otevřená, připouštějící mnohost.

1.3. Obraz člověka v postmoderně

Pojetí člověka se v postmoderní době mění. Z hlediska jednotlivců působí současná doba do jisté míry poněkud zmateně a živelně, neboť každý člen společnosti má náhle obrovské množství alternativ a možností výběru, jakým způsobem se ke konkrétním situacím svého života bude stavět. On hledá svou identitu, smysl a cíl života. Zatímco moderní člověk byl „*poutníkem*“¹⁴ ve svém životě, někam směřoval, měl cíl, dnešní člověk žije nespojitě a epizodicky.¹⁵ To vše u něj vyvolává pocit nejistoty a ztráty. Dle Zygmunta Baumana je v případě postmodernity nutné se na místo jednoho vzorce orientovat na vzorců několik,

¹² Přestavba sídlištní struktury na sídliště městského typu. Při tomto procesu se obyvatelstvo koncentruje do měst a s tím souvisejí změny kultury v nejšířším slova smyslu. In PETRÁČKOVÁ, V., et. al. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 1998, s. 796.

¹³ Proces přeměny agrární země v zemi průmyslovou, zavádění, zavedení strojní techniky, průmyslu. In PETRÁČKOVÁ, V., et. al. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 1998, s. 330.

¹⁴ Postava poutníka se zdála být zobecňujícím popisem hlavních znaků života moderního člověka. Chápat život jako pouť bylo možné jen v uspořádaném světě: ve společnosti s pevnou, na individuou nezávislou strukturou.

¹⁵ V postmoderní době přestalo být plynutí času kontinuálním procesem. Místo přímky je to soubor epizod, které sice postupují za sebou, ale stejně dobře mohou být myšleny jako probíhající vedle sebe. Chronologická posloupnost neurčuje ani jejich obsahy, ani nedeterminuje jejich průběh.

ukázat vnitřní nespojitost životního způsobu, který je v postmoderních podmínkách údělem všech lidí i každého člověka individuálně.¹⁶ Ovšem žádný z těchto osobnostních vzorců není vynálezem postmoderní doby. Postmoderní charakter jim dala teprve okolnost, při které vystoupily z imaginární situace, v níž setrvaly v předpostmoderních strukturách, a okolnost, při které všechny čtyři popsané vzorce koexistují a vzájemně se pronikají. Žádný z nich nezachytí všechny rysy postmoderního bytí.

1.3.1. Zevloun

Tento kulturní vzorec se vytvořil v moderní společnosti, na základě městské (nepřekonatelné) anonymity¹⁷. Charakterizuje člověka, který pozoruje lidi okolo sebe a v hlavě si vymýšlí jejich příběhy. Kdokoliv, kdo pozoruje, je odsouzen k nevědomosti, nevědění je jeho prokletím, ale také šancí propustit uzdu své fantazie. Má téměř neomezenou volnost interpretace. Jedinou mezí jeho svobody je horizont jeho vlastní představivosti. „*Všechny vidící, ale sám neviděn, skrytý v davu, ale k davu nenáležící, má zevloun právo cítit se pánem všeho tvorstva.*“¹⁸ Městský zevloun znázorňuje prožitek svobody, svobody úplné, nezávislé na vůli a rozmarech jiných lidí, ale také svobody pouze představované a konvenční. Svobody, která se rodí z nevědomosti a opírá se o bezmocnost. „*Ve světě zevlouna je člověk člověku promítacím plátnem, ničím více.*“¹⁹

1.3.2. Tulák

V dobách, kdy vzniká moderna je nepřítelem, neboť porušuje řád. Tulák je člověkem bez stálého bydliště, bez domovské příslušnosti, který se potlouká bez

¹⁶ BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*, s. 40.

¹⁷ Anonymity, kterou vytvořilo hustě zalidněné město, v němž spolu den co den koexistují lidé vzájemně si cizí, kteří nemají ani naději ani chuť k tomu, aby vzájemnou cizotu překonali.

¹⁸ BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*, s. 41.

¹⁹ Tamtéž, s. 42.

cíle, putuje bez předem stanovené trasy. V situaci, kdy se poslušnosti vůči vzorcům nutným pro udržení řádu dosahuje pomocí pokušení a svádění, jež se maskuje jako svoboda volby, nikoliv násilí, tulák již společenský řád neohrožuje. Podobně jako zavloun se tedy i tulák přenáší z okraje společnosti, kde v moderní struktuře vegetoval, do hlavního proudu postmoderního života. „*Tulák žije na zastávce*“, protože každou situaci, v níž se nachází, chápe jako útulek, v němž se dlouho nezdrží, který brzy opustí, aby přešel na jiné místo, jež nebude zase ničím více než dočasným útlukem.“²⁰

Tulák je člověk, pro něhož je důležitější pohyb, než cíl. Nemá žádný dlouhodobý cíl, protože ví, že se svět každý den mění, a proto je jakýkoliv dlouhodobý cíl z jeho pohledu zbytečný. V pohybu ho udržuje nenaplněná touha. Jeho trasa vzniká za pochodu. Skládá se kousek po kousku, ze dne na den, podle toho, jak putující čte do té doby mu neznámé ukazatele na rozcestích. Vybere si směr a pospíchá do nějakého místa, aby se v něm načas zdržel. V pohybu ho udržuje nenaplněná touha, neboť žádná ze zastávek nesplňuje očekávání, žádná nemůže nahradit vábivé přísliby jiných, dosud nevyzkoušených pastvin. „*Trasa tuláka je velkým hřbitovem nadějí, pokrytým náhrobky deziluzí a rozčarování.*“²¹ Přistupuje ke světu jako k množině šancí, kdy každá šance je dobrá, žádná nesmí být přehlédnuta.

1.3.3. Turista

Cestovalo se vždy, ve skupinách, v družinách nebo samostatně, co je lidstvo lidstvem. Všichni putovali, ale nikdo nebyl turistou, turista je postava moderní. On opouští dům, aby vyhledával dojmy. Je sběratelem zážitků. Smysl svého života nachází ve sbírání co největšího množství dojmů a v jejich zprostředkování dalším osobám. On nemusí cestovat, jeho z domu nic nepudí, krom neuspokojivé touhy po dobrodružství. „*Turista platí, turista vyžaduje.*“

²⁰ Tamtéž, s. 47.

²¹ Tamtéž, s. 49.

Klade podmínky. Může se kdykoliv otočit a odvrátit, zjistí-li, že podmínky nebyly splněny nebo jsou splněny pomalu a nedbale. ²² Turista není bezdomovec. Bere si domov s sebou, jako standard pro hodnocení zážitků. Nesmí zapustit nikde kořeny, chovat se a cítit se „jako doma“.

1.3.4. Hráč

Pro hráče je celý život jen hrou. Každý na začátku dostal své karty a je na jeho zdatnosti, jak s nimi naloží. Hráč s výbornými kartami může partii klidně prohrát a hráč s průměrnými kartami může naopak ve hře uspět. „*Ve hře nejde o to, kdo koho lépe prohlédne, ale o to, kdo koho přechytračí.*“ ²³ Co je hra a o co jde ve hře především? Hra je válkou, která končí v momentě, kdy padne rozhodnutí o tom, kdo zvítězil a kdo prohrál. Jde tedy o výhru. Ve hře není místo pro sympatie, lítost a vzájemnou pomoc, ale také není místo na pěstování pocitů křivdy či snů o pomstě, když hra skončí. Soupeři si podají ruce, obejmou se a každá následující hra začíná nanovo, od začátku, jakoby minulost nebyla. K novému kolu hry přistupují oba jako rovný s rovným. V jeho světě se ne vše může stát, ale nic se stát nemusí, tím větší význam má pak to, jak se karta rozehraje.

Životní styl postmoderního člověka nabývá na dynamičnosti. Člověk si model životního stylu nevybírání, tak jako tomu bylo v tzv. tradiční společnosti, kdy různé modely životního stylu vystupovaly samostatně. Dnes není třeba vybírat si, protože tyto modely existují a vystupují současně a zároveň jsou normou chování každodenního života. Touží-li postmoderní člověk zůstat věrný jednomu z uznaných modelů, nutně se dostává do stálého konfliktu s požadavky modelů ostatních. Ať člověk udělá cokoli, nikdy si nebude jist, zda udělal, co bylo třeba. Zbude pocit, že něco opomenul, některé možnosti nevyužil. Žádná volba nepřinese úplné zadostiučinění. „*A tak je postmoderní člověk odsouzen k*

²² Tamtéž, s. 50.

²³ Tamtéž, s. 54.

nejistotě, převládajícímu pocitu ztráty, věčné nespokojenosti se sebou samým. ²⁴

Člověk moderní byl člověkem konzistentním, člověk postmoderní je člověkem rozervaným, neboť se motá mezi střípky dojmů a prožitků, které k sobě nepatří, z nichž se marně snaží slepit smysluplný obraz života, který má „cíl“ a „směr“.

Fragmentace, epizodičnost, mnohoznačnost postmoderního života mají své příjemné stránky přinášející blažený pocit svobody, volnosti, nevázanosti i bohatství možností, ale také ponuré stránky přinášející nejistotu, co se stane zítra, nedůvěru v to, co se vykonalo včera, a v dnešní následky včerejšího. Postmoderní člověk sní o světě jednodušším, prostším, jednoznačnějším, který by šlo přehlédnout jedním pohledem, změřit jedním metrem. Sen o zjednodušení je nejbolestivější psychózou postmoderní doby, přirozenou a obecnou chorobou postmoderního životního stylu. Na jedné straně postmoderní život „změkčuje“ kdysi pevnou identitu, umožňuje ji znovu a znovu tvarovat. Tuto činnost svěřuje těm, kteří o kontroly nad tvarováním usilovali proto, že to budou oni, kdo ponесou následky vytvořené identity. Na straně druhé nestálost každé z forem, kterou se od požadavku osvobozená individua snaží dát své identitě, vyvolává pokušení postoupit kontrolu nad tímto procesem, přenést odpovědnost na někoho, kdo by mohl, chtěl, nebo se odvážil zaručit správnost rozhodnutí.²⁵

„Důvěřivost postmoderního člověka, osvobozená od vnuceného kotviště, se však zmítá v hledání nových přístavů. Zprivatizované přístavy se v předtuše poptávky předhánějí ve vychvalování pevnosti svých přístavních hrází a mol, kompetence svých kapitánů a rozkoší nabízených přístavními krčmami. ²⁶

²⁴ Tamtéž, s. 58.

²⁵ Tamtéž, s. 59.

²⁶ Tamtéž, s. 59 – 60.

2. SPEKTRUM FILOSOFIE

Jestliže vyjdeme z předpokladu, že postmoderní situace je ta, ve které žijeme, pak za filosofy postmoderní situace můžeme svým způsobem považovat všechny filosofy v současné době tvořící, neboť na všechny mají vliv fenomény, které jsou pro tuto situaci charakteristické. Postmoderní filosofie je spíše filosofií o filosofiích a mnohem více se zabývá problematikou náležící spíše do oblastí antropologie, sociologie či lingvistiky. Poněvadž chceme hovořit o filosofii v postmoderní situaci, je nezbytné se pokusit vymežit a přiblížit následující spektrum. Důraz nebude kladen na vyčerpávající popis, nýbrž na rámcové přiblížení smýšlení určitých myslitelů.

Postmoderní filosofie by se dala rozdělit na filosofii o postmoderně, která se zejména zabývá problematikou postmoderní doby a mnoha případech i splňuje předpoklady filosofie postmoderní, jako např. Jean-François Lyotard. A na filosofii postmoderní, která splňuje prvky postmoderny a jako postmoderní se chová, ale o samotné postmoderně nehovoří, jako např. Michel Foucault, který se nepovažoval za postmoderního filosofa, ale často je s postmodernismem spojován. Jako příhodnější vnímáme jeho zařazení spíše mezi poststrukturalisty, a podobně i Jacques Derrida, se svými koncepty dekonstrukce.

2.1. Jean-François Lyotard

Lyotard, obdobně jako Welsch, upozorňuje na rozdílnou názorovou směsici, která se skrývá za termínem postmodernismus. „*Postmodernost není žádný nový věk, je to přepsání několika rysů, vyžadovaných moderností, především její snahou založit svou legitimitu na projektu osvobození celého lidstva prostřednictvím vědy a techniky.*“²⁷ On charakterizuje postmodernu jako „*nedůvěřivost vůči metanarativním příběhům*“²⁸. Podle Lyotarda jsme se rozhodli dobu po všech změnách na konci 19. století nazývat postmoderní, neboť

²⁷ LYOTARD, J.-F. „*Přepsat modernost.*“ In: *Návrat a jiné eseje*. Praha : Hermann a synové, 2002, s. 219.

²⁸ LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1993, s. 97.

se kultura doposud snažila sama sebe vysvětlit pomocí určitých příběhů a vyprávění, které ukazovaly na její vznik a smysl. Jde o příběhy, které charakterizují moderní myšlení a udávají mu směr. Tyto příběhy ztratily svou obecnou závaznost a legitimitu a pro postmodernu je typické, že na jejich místo nastupují příběhy dílčí, bez nároku na univerzálnost. Všechny pravdy se stávají přibližné, rovnocenné a velká ideová jednota je vystřídána pluralitou. Každý z nás je v průsečíku různých příběhů, aniž by kterýkoli měl univerzální platnost. Model jediného systému či struktury za událostmi je neudržitelný. Univerzální celek je v postmoderně fikcí.

Lyotardova studie, nazvaná *Postmoderní situace*²⁹, charakterizuje situaci vědění v nejvyvinutějších společnostech. Studie vznikla na žádost univerzitní rady při québecké vládě, jako alternativní (filosofův) pohled na situaci vědění, tedy alternativní oproti pohledu vědců. „...*Zpravodajem je filosof, nikoliv vědecký odborník. Odborník ví, co ví a co neví, filosof nikoli. Jeden vyvozuje závěry, druhý klade otázky, jsou to dvě různé řečové hry.*“³⁰ Jelikož je postmoderní situace ta, ve které se skutečně nacházíme, je nezbytné podle Lyotarda doopravdy zmapovat vědění a nově je charakterizovat.

Poněvadž je postmoderní situace popisována na základě současného vývoje věd, je pro něho tato postmoderní situace stanovujícím rámcem pro zhodnocení nových technologií. Postmoderní stadium začíná technologickou proměnou. Moderní doba končila radikální transformací komunikačních, vědních a energetických technologií. Byl pro ni příznačný neustálý růst výrobní technologie, který znamenal rostoucí výzvu pro prvenství těch hodnot, jimž měly tyto prostředky sloužit. Technologie v postmoderně neslouží jako nástroj nějakého zvyšování moderních technokratických tendencí, nýbrž naopak dochází k relativizování technologické racionality na prostředek znovuzískání priority hodnot. Aktivní postmoderní společnost se proti technokratickému určení určuje sama, a to dynamikou a pluralitou.

²⁹ LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1993.

³⁰ LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*, s. 99.

Nové technologie podle Lyotarda přicházejí a ovlivňují vědění, a proto bychom si tedy měli učinit jasno o základní povaze a cílech současného vědění, abychom mohli správně reagovat na jejich výzvy. Vědění mění svůj status zároveň s tím, jak společnosti vstupují do takzvaného postindustriálního věku a kultury do takzvaného věku postmoderního. V současné době se věda vzdala ideálu, podle něhož by vědění mělo být vzděláváním ducha a osobnosti. Vědění podle jeho názoru nabývá stále více zbožní povahy a stává se nástrojem mocenské převahy. *„Vědění je a bude produkováno proto, aby bylo prodáváno, a je a bude konzumováno proto, aby bylo zhodnoceno v další produkci: v obou případech proto, aby bylo směřováno. Přestává být samo o sobě vlastním účelem, ztrácí svoji „užitnou hodnotu“.*“³¹

S onou nadvládou informatiky se prosazuje i určitá logika a předpisy regulující výpovědi. Vědění se nebývalým způsobem zvnějšňuje, stává se zbožím, má své dodavatele a uživatele. Stává se nejvýznamnějším momentem ve světovém soupeření o moc. Lyotard poukazuje na to, že si lze představit *„uvádění poznatků ne kvůli své „výchovné“ hodnotě nebo kvůli svému významu politickému (administrativnímu, diplomatickému, vojenskému)“*, ale že *„poznatky budou uváděny v oběh v stejných sítích jako peníze, a že protikladem pro ně podstatným přestane být protiklad vědění-nevědění a bude vystřídán tak jako u peněz protikladem mezi poznatky sloužícími k platbě a poznatky investičními.*“³² Musíme si ale uvědomit, že vědění není zbožím a nesmí se jím stát. Jaký byl původní smysl univerzity? Tradiční univerzita nebyla běžnou součástí státního vzdělávacího systému, ale autonomním společenstvím. Univerzita již neslouží k výchově společenských elit, ba právě naopak. Jsou zasvěceny růstu znalostí a jejich sociální struktura je anti-elitářská. Vzdělání bývalo kdysi vlastnictvím vládnoucí třídy, dnes je dostupné každému. Studenti pocházejí ze všech společenských vrstev a tříd, je otevřená všem a velmi často je financována a

³¹ Tamtéž, s. 101.

³² Jde o poznatky vyměňované v rámci udržování každodenního života (obnovování pracovní síly, udržování se na živu) *versus* poznatkové úvěry sloužící k optimalizaci výkonů, kterých dosáhne určitý program. Tamtéž, s. 103.

zajišťována státem. Ve věku informatiky jsou vědění a moc dvě stránky téže otázky: „*kdo rozhoduje, co je vědění, a kdo ví, jaká rozhodnutí se patří činit?*“³³ Otázka ve věku informatiky se tak stává více než kdy dříve otázkou moci. Univerzity se proměnily na široce otevřené databanky určené k šíření dovedností a znalostí a podle názoru Lyotarda může být tato návaznost na moc překonána informatizací společnosti, která získá pomocí počítačové techniky přístup k zásobám informací a databankám.

Postmoderní perspektivu vymezuje Lyotard prostřednictvím metody řečových her.³⁴ Jestliže velké příběhy ztratily svůj vliv, tak se v Lyotardově pojetí rozpadají na řadu dílčích jazykových her, na kterých je možné se shodnout jen z hlediska určité oblasti. Opírá se o princip, že mluvit znamená zápasit (ve smyslu hry). Nejde jen o vítězství, ale i požitek z hraní samého. Lyotard tvrdí, že v postmoderní perspektivě se stává zřetelným řečová hra, která se odehrává v „tazích“, a tím dochází k určitým přemístěním či změnám. Společenská vazba je utvářena řečovými „tahy“, při nichž jedinci neustále mění své pozice v rámci sítě společenských vztahů. Z rozpadu velkých příběhů vyplývá uvolnění společenské vazby, nicméně společnost se nestává zástupem individuálních jednotlivců. Jedinec není izolován, ale je vřazen do sítě vztahů uskutečňovaných prostřednictvím řečových her.

Přestože se sociálně atomizuje do pružné sítě řečových her, přece naráží na bariéry byrokracie, charakteristické pro moderní společnost. Různá omezení se projevují v diskursu jako filtry a privilegují určité třídy výpovědí, které charakterizují diskurs dané instituce. Například „*...rozkazující výpovědi v armádě, prosebné výpovědi v kostelích, denotační výpovědi ve školách, narativní výpovědi ve školách, narativní výpovědi v rodinách, tázací výpovědi ve filosofii, performativní výpovědi v podnicích...*“³⁵ Aby nedocházelo ke vzájemné

³³ Tamtéž, s. 106.

³⁴ Inspirován Ludwigem Wittgensteinem, který zavedl tento termín a tímto termínem vyjadřuje fakt, že každou výpověď z různých skupin výpovědí musí být možno určit pravidly, která specifikují jejich vlastnosti a způsob jejich užití, „*...zrovna tak jako se šachová hra definuje skupinou pravidel, která určují vlastnosti jednotlivých figur, to znamená patřičný způsob jejich přemístování.*“ Tamtéž, s. 108.

³⁵ Tamtéž, s. 118.

záměně, je nezbytné zachovávat čistotu jednotlivých jazykových her, protože každá hra má svá specifická pravidla. Jazykové hry jsou tedy různorodé a nesouměřitelné. Podstatná je lidská svoboda spočívající ve schopnosti hrát tyto hry stále novými způsoby.

Neshoda o charakter vědění a utváření skutečností v postmoderní situaci také prostupuje mezi různými obory vědění a prostupuje do všeho dění. Konflikty vyvolané různorodostí, protikladností z jiných přesvědčení, hodnot, myšlenek nebo také z omezenosti našeho nevědění. Pro postmoderní vědecké vědění je nápadným rysem to, že je tam zahrnuto pojednání o pravidlech, která mu dávají platnost. Opravňování zániku posedlostí jednotou, nezbytnost opuštění hledání univerzální shody, nebo objasňování struktury rozmanitosti a její přijetí, pokládá Lyotard za důležitější úkoly postmoderní filosofie.

Podle Lyotarda vědění není věda, ale neredukuje se ani na poznání. Poznání je souborem výpovědí popisujících objekty, s vyloučením všech jiných výpovědí a dovolujících prohlásit je za pravdivé či nepravdivé. Věda zde vystupuje jako podtřída poznání, kde jsou podmínky pozorování výpovědí stanoveny tak, že lze rozhodnout, zda patří k řeči, kterou odborníci považují za přiměřenou. Do vědění se však mísí i představy dovednosti, správného chování, umění naslouchat atd., což přesahuje aplikaci kritéria pravdivosti a naopak zahrnuje aplikaci kritéria výkonnosti, spravedlnosti, štěstí, krásy atd.³⁶ Při formulaci tradičního vědění převládá podle Lyotarda forma narativní, která umožňuje podat pozitivní či negativní modely integrace do existujících institucí a připouští i pluralitu řečových her. U vědeckého vědění rozlišuje Lyotard hru badatelské práce a hru výuky. Vědecké vědění a nevědecké vědění jsou dále soubory výpovědí, představující určité „tahy“ hráčů v rámci pravidel. Pravidla jsou pro každé vědění specifická. *„Nelze tedy vynášet soudy o existenci a o platnosti narativního vědění na základě vědění vědeckého, ani naopak: příslušná kritéria nejsou v tom a onom případě stejná.“*³⁷ Existence vědeckého vědění

³⁶ Tamtéž, s. 119.

³⁷ Tamtéž, s. 129.

nemá v sobě více ani méně nutnosti než existence vědění nevědeckého. Narativní vědění neklade otázku vlastní legitimizace, existenci vědeckého vědění považuje za součást narativní kultury. Oproti tomu vědec klade otázku platnosti narativních výpovědí, vyžaduje argumentaci a dokazování.

V postindustriální společnosti dochází k delegitimizaci vědění. Velké příběhy, ať již emancipační či spekulativní, ztratily věrohodnost. Spekulativní legitimizace se rozpadá již od dob Nietzscheho spolu s tím, jak se někdejší „fakulty“ proměňují v instituty a nadace. Ztrácí se zodpovědnost k badatelské aktivitě a zbývá jen předávání ustáleného vědění, zajišťujícího výukou spíše reprodukci profesorů než vědců. Rozdělení rozumu na kognitivní a praktický vede k tomu, že věda se stává jen jedním z diskursů (kognitivním), hraje svou vlastní hru, nemůže legitimizovat ostatní jazykové hry a v důsledku ani samu sebe, neboť se ztrácí ústřední povaha spekulativního diskursu. Postupně vznikají další nové řečové formace (strojové jazyky, matrice teorie her, jazyk genetického kódu atd.). Ztráta univerzálního metajazyka plodí pesimistický dojem a začínáme se utápět v pozitivismu toho či onoho speciálního oboru poznání.³⁸

Ve vědění existují dvě pozoruhodné vlastnosti. Jedna odpovídá novému tahu, nové argumentaci v rámci daných pravidel, druhá určité změně hry, tedy tomu, co přinese invence nových pravidel. Princip univerzálního metajazyka je nahrazen principem plurality formálních a axiomatických systémů. Dřívější paradoxy nabývají nové přesvědčivosti v příslušných kontextech a dosahují souhlasu u společenství odborníků. Hry techniky, která původně rozšiřuje možnosti lidských orgánů, přijímají různé údaje nebo aktivně mění kontext. Jsou podřízeny principu optimalizace výkonů³⁹. Jsou to tedy hry, pro něž je rozhodující to, co je efektivní, nikoliv co je pravdivé, spravedlivé či krásné. Hry vědeckého jazyka se stanou hrami bohatých, kteří tak zvyšují vyhlídky, že budou mít pravdu. Toto je legitimizace mocí. „*Vědci, technici a přístroje se nekupují*

³⁸ Tamtéž, s. 143 – 147.

³⁹ Zvýšení outputu (výsledných informací nebo změn) a snížení inputu (vydané energie) k jejich dosažení.

proto, aby se zvěděla pravda, nýbrž aby se dosáhlo větší moci.“⁴⁰ Účinnost legitimizuje vědu i právo a vědou a právem je legitimizována účinnost. Vzrůst moci a její autolegitimizace zajišťuje výrobu informací, jejich uskladňování, přístupnost a operativnost. Vztah vědy a techniky se převrací. Sektorům, které nemohou prokázat přínos k optimalizaci systému, se zastavuje příliv financí a jsou odsouzeny k zastarávání.

Rovněž v případě výuky je požadovaným výsledkem zvýšení performativity a tedy výkonnosti a efektivnosti společenského systému. Předávání vědění již neslouží formování elity schopné vést národ k emancipaci, nýbrž připravuje pragmatické hráče. Cvičící asistent je nahrazován programem počítače a student se musí učit nikoliv to, co představuje obsah vědění, ale obsluhu techniky, nové jazyky, rafinovanější manipulaci s řečovou hrou dotazování. Výsledkem je student, který již neklade otázku: je to pravdivé?, nýbrž: K čemu to slouží? Dá se to prodat? Je to efektivní?

Svět postmoderního vědění je tedy světem, kde vládne hra s úplnou informací bez vědeckých tajemství. Lepší performativita pak plyne z nového uspořádání údajů, které tvoří nový „tah“. K novému uspořádání, k propojení různých řad údajů je třeba nové představivosti, která právě dovoluje buď uskutečnit nový tah, nebo změnit pravidla hry. Představivost se posiluje vhodně aranžovanou týmovou prací. Na jedné straně jsou poznatky předávány ve zjednodušené podobě masově, na druhé straně se vytvářejí malé skupiny fungující v aristokratickém egalitarismu.⁴¹

Nová finalita tedy spočívá v poznávání řečových her, v rozhodnutí vzít na sebe odpovědnost za jejich pravidla a výsledky, přičemž hlavním výsledkem je to, co zdůvodňuje přijetí pravidel, tj. vyhledávání paralogie. Paralogie se stává hlavní legitimizační silou vědění.

⁴⁰ Tamtéž, s. 152.

⁴¹ Tamtéž, s. 159 – 161.

2.2. Michel Foucault

I když samotný Foucault odmítal být označován za filosofa, jeho vliv na filosofii druhé poloviny 20. století je neodmyslitelný. Usiloval o porozumění společnosti skrze archeologii vědění. Jeho archeologická snaha se výrazně odlišovala od klasického dějepisectví, protože se zabýval studií „diskursů“⁴² a „epistémé“⁴³ různých historických období, tj. jejich myšlenkových struktur, spíše než historickými daty a chronologickými spojitostmi. Podle Foucaulta v základu každé kultury nebo historické epochy působí specifický pořádek významů, který je přenášen jednotlivými popisy světa neboli diskursy. Toto pole rozptylu vědění, tuto jednotnou epistemologickou konfiguraci sdružující historické diskursy nazývá epistémou.

V práci *Slová a věci*⁴⁴ zkoumal strukturu vědění od 16. století až po současnost a ukázal, že v tomto časovém rozpětí je třeba zaznamenat dva radikální zlomy. V 17. století (mezi tradiční a klasickou epistémé) a v 19. století (mezi klasickou a moderní epistémé) se vždy mění celá typika vědění. Nový typ nelze odvodit z typu předchozího, je mezi nimi hluboká diskontinuita⁴⁵. Foucault hovoří o epistémě jako o jakési pomyslné pořadající mřížce, která umožňuje člověku v rámci jazyka řetězit slova ve výpovědi a poskytuje mu pravidla pro relevantní a tím pro druhé srozumitelné myšlení. Jak by měla vypadat metodologie epistemologického výzkumu?

Při studiu určité epistémy musí vědec věnovat pozornost všemu, co se vztahuje k implicitnímu vědění dané společnosti. To znamená, že musí být schopen zkoumat různé soustavy vědomostí, filosofické ideje, každodenní mínění, také instituce, obchodní praktiky, policejní aktivity, zvyky atd. Tedy

⁴² Tento termín (z lat. *discurrere*, běžet, rozběhnout se, těkat), znamená argumentativní, reflektující a kontrolovanou formu psané či mluvené řeči. In BLECHA, I., et. al. *Filosofický slovník*. Olomouc : Olomouc, 2002, s. 90.

⁴³ Jedná se o jakýsi kód kultury určitého hist. období, zhuštěnou zkušenost jistého typu nahlížení světa, která tvoří apriorní strukturu, ovlivňující věd. či fil. rozpravu té doby. In BLECHA, I., et. al. *Filosofický slovník*. Olomouc : Olomouc, 2002, s. 105.

⁴⁴ FOUCAULT, M. *Slová a věci*. Bratislava : Kalligram, s.r.o., 2000.

⁴⁵ Přetržitost, přerušovaná souvislost ve struktuře, pohybu a vývoji hmoty. In PETRÁČKOVÁ, V., et. al. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 1998, s. 169.

poznání naprosto odlišné od toho, co poskytují vědecké monografie, náboženské apologie nebo filosofické teorie, které je však tím, co právě umožňuje v danou chvíli výskyt určité teorie, názoru nebo jednání.

Prvky teorií a myšlení dané kultury se buď sblíží na základě podobnosti (epistéma tradičního období), nebo se podle principu totožnosti a rozdílu včleňují do „tabulky“ (epistéma klasického období), nebo se řetězí do linie historického vývoje (moderní epistéma). Foucault si všímá toho, jak těmito třemi epistémami prochází obory, které dnes označujeme jako filologie, biologie a politická ekonomie. V klasickém období však jejich roli sehrála všeobecná gramatika, přírodní historie a studium bohatství. V tradičním období nebyl jazyk souborem nezávislých znaků, řídil se principem podobnosti, byl plný skrytých významů, zrcadlení. „*Svet sa do seba zvinovaľ: zem opakovala alebo, tváre sa zrkadlili vo hviezdach, byliny skrývali vo svojich stebľach tajomstvá užitočné človeku.*“⁴⁶ Jazyk byl vložen „do světa“, měl status skutečné vypovídající řeči – věci. Příroda sama byla souvislým tkanivem slov, znamení, popisů a znaků, diskursů a forem.

Na začátku 17. století podle Foucaulta znak přestává být figurkou světa, přestává být spojený s pevnými a skrytými pouty podobnosti nebo spřízněnosti. Pozorujeme, jak se znak oddělil od světa věcí a stal se nástrojem, který odděluje totožné od rozdílného tak, aby mohlo být složené sestaveno z jednoduchého. Vše je pak umístěno do „tabulky“. Znaky v tabulce jsou ideje, které reprezentují, odkazují na nějaký obsah, který je poskládán v ideji. „*Resprezentovať tu treba chápať v presnom zmysle slova: jazyk reprezentuje myslenie, tak jako myslenie reprezentuje samo seba.*“⁴⁷ Zkoumat vědění znamená zkoumat jazyk, resp. jeho schopnost reprezentovat.

Na konci 18. století však náhle věci získávají své vlastní zákony, základ, zdroj, pramen své existence. Seřazují se do linií dějinné posloupnosti. Lineární série jsou spojeny analogiemi. Je tu počátek, kauzalita, historie.⁴⁸ V klasické epistémě stojí člověk mimo „tabulku“, porovnává ji se skutečností a doplňuje.

⁴⁶ FOUCAULT, M. *Slová a veci*, s. 33.

⁴⁷ Tamtéž, s. 93.

⁴⁸ Tamtéž, s. 230.

Teprve v moderní epistémě je také člověk jednou z linií, žije, pracuje a hovoří podle zákonů, jež poznává. Je však v této nutnosti uvězněn. Jazykové struktury jsou aplikovány na formy poznání. Avšak nemluví již člověk, je spíše těmito strukturami mluven a takový návrat jazyka zvěstuje podle Foucaulta „smrt člověka“. Uspořádání, která zrodila v moderní době člověka, musí zaniknout tak, jak se objevila, a „...človek sa vytratí ako tvár z piesku na brehu mora“.⁴⁹

Dosud si ani věda, ani filosofie neuvědomovaly problém epistémy. Pracovali a žili jsme jako součást epistémy, která se liší dobou a místem. Jinou epistému mělo tradiční období, jinou máme dnes. Výzkum epistém je především připomínkou toho, že žádný pohled na svět není jediný a univerzálně platný, vždy půjde o dílčí a proměnlivý způsob výkladu světa.

V *Archeologii vědění*⁵⁰ je pro Foucaulta výpověď nikoliv dokumentem, ale monumentem, něčím, co má vlastní existenci a vlastní dispozici. Historie „memorizuje“ monumenty minulosti a snaží se je přeměnit na dokumenty. Ona smazává skutečné stopy zanechané člověkem, smazává jeho svébytný výtvar, a na jeho místo staví prvky, které skládá do různých celků, činí z nich systém, který reprezentuje skutečnost.⁵¹ Foucault zkoumá výpovědi jako svébytné monumenty. Nepřístupuje k nim jako ke svědectvím o něčem, ale jako ke svébytným diskursům, jež mají svá pravidla.

Elementární jednotku diskursu nedefinuje Foucault kladně. Nejde o gramatickou větu, ani logický výrok, ani analyticko-filosofický „řečový akt“.⁵² Řečové akty jako přísaha, modlitba, smlouva, slib se skládají většinou z více oddělených vět, vyžadují obvykle několik různých formulací, kterým Foucault přiznává status výpovědi. Jednotlivá výpověď je vždy spjata s celkem, který přímo určuje podmínky její existence. „*Výpověď tedy není struktura (to jest soubor vztahů mezi různými prvky, jež dovolují patrně nekonečný počet konkrétních modelů); je to funkce existence, jež patří k vlastnictví znaků a na*

⁴⁹ Tamtéž, s. 392.

⁵⁰ FOUCAULT, M. *Archeologie vědění*. Praha : Herrmann & synové, 2002.

⁵¹ FOUCAULT, M. *Archeologie vědění*, s. 15 – 16.

⁵² Tamtéž, s. 123.

základě které lze následně rozhodovat, analýzou či institucí, jestli "dávají smysl" či nikoli, podle jakého pravidla následují jeden za druhým nebo leží vedle sebe, co označují a jaký druh jednání je vyvolán jejich formulací (ústní či písemnou).“⁵³ Jednotlivá výpověď je obklopena prostorem, jenž je formovaný dalšími výpověďmi, jež jsou součástí téže skupiny výpovědí, téže diskursivní formace. Nejde o systém, výpovědi přecházejí od jednoho systému k druhému. Každá výpověď je v tomto prostoru neoddělitelná od ostatních, heterogenních výpovědí, s nimiž ji spojují pravidla změny. Jinou oblastí je však prostor, v němž nejde o vztah výpovědi nikoliv k jiným přidruženým výpovědím jako v prvním případě, ale k jejich subjektům, objektům a pojmům uvnitř výpovědi samé. Výpověď není věta. Věta je spojena se subjektem vypovídání, kdežto výpověď odkazuje k vnitřním, proměnlivým pozicím, tedy k subjektu uvnitř výpovědi.

Diskurs je podle Foucaulta celek výpovědí, které spadají do téže diskursivní formace, netvoří rétorickou ani formální jednotku, jež by byla neomezeně opakovatelná, ale „...je tvořen omezeným počtem výpovědí, pro něž může být definován soubor podmínek jejich existence.“⁵⁴ Není ideální, atemporální formou, je fragmentem historie. Archeolog popisuje takový diskurs. Popisuje struktury, jež se mu dávají, jeho interpretace spočívá v pohledu na skutečnost a historii skrze proměnlivé, konečné, konkrétní struktury. Foucaultův archeolog nachází pouze místní, měnící se pravidla, která v daném období ve zvláštní diskursivní formaci určují, co bude pokládáno za identickou, smysluplnou odpověď. Souhrnem regularit je určena diskursivní formace.

Své pojetí diskursu Foucault poněkud proměňuje v práci *Diskurs, autor, genealogie*⁵⁵, kde se zabývá tím, jak je diskurs v každé společnosti současně kontrolován, vybírán, organizován určitým počtem procedur. Diskurs se nachází v řádu zákonů. Svoji moc projeví jen a jen námi, nabývá ji prostřednictvím nás.

⁵³ Tamtéž, s. 133.

⁵⁴ Tamtéž, s. 180.

⁵⁵ FOUCAULT, M. *Diskurs, autor, genealogie*. Praha : Svoboda, 1994.

V podstatě ale zažíváme zneklidnění, „...zneklidnění vzhledem k tomu, co je to diskurs ve své hmotné skutečnosti pronesené nebo napsané věci...“⁵⁶

Uvádí tři velké systémy vylučování, procedury, jimiž společnost diskurs kontroluje, aby v něm potlačila prvky náhodnosti a ne-řádu. Diskurs je kontrolován zvenčí, a to zákazem řeči. Foucault se ptá, co je tedy tak nebezpečného na tom, že se lidé vyjadřují a že se jejich diskursy do nekonečna množí? Kde se skrývá to nebezpečí? Ví se, že nemáme právo vše říci, nemůžeme mluvit o všem za jakýchkoli okolností, že koneckonců nemůže kdokoli mluvit o čemkoliv. Okamžitě tu máme hru tří typů zákazů, a to tabu předmětu, rituál okolností a privilegované nebo výhradní právo subjektu, který mluví. Foucault také podotýká, že těmito oblastmi současnosti je sexualita a politika: „...jako by diskurs byl dalek toho být oním průhledným prvkem nebo neutrálním článkem, v němž dochází k odzbrojení sexuality a k uklidnění politiky, a jako by byl jedním z míst v němž řadí privilegovaným způsobem některé z jejich nejobávanějších sil.“⁵⁷ Zákazy, které postihují diskurs, zjevují velice brzo a velice rychle jeho vazbu na touhu a moc. Diskurs je předmětem touhy, není pouze tím, čím se projevují boje nebo systémy nadvlády, ale i tím, pro co a čím se bojuje, je mocí, které se snažíme zmocnit.⁵⁸ Diskurs je v naší společnosti krom toho kontrolován protikladem rozumu a šílenství, protikladem pravdy a nepravdy.

Kromě této kontroly zvenčí existuje i kontrola zevnitř, neboť diskursy vykonávají kontrolu nad sebou samými. Například filosofické prostředky kontroly diskursu podle něj tkví v předurčenosti témat. „Ať tedy jde o filosofii zakládajícího subjektu, o filosofii původní zkušenosti nebo o filosofii univerzálního zprostředkování, diskurs představuje jen hru písma v prvním případě, hru četby v druhém a hru směny ve třetím, a tato směna, tato četba, toto písmo se týkají jen znaků.“⁵⁹ Hrou zde Foucault označuje to, že diskurs je chápán jen na úrovni znaků, na úrovni označujícího, je jen mihotáním pravdy, která má

⁵⁶ FOUCAULT, M. *Diskurs, autor, genealogie*, s. 8.

⁵⁷ Tamtéž, s. 9.

⁵⁸ Tamtéž, s. 9.

⁵⁹ Tamtéž, s. 25.

svůj původ jinde. Takovou vnitřní kontrolou je rušena totalita, autenticita, monumentalita, svéprávnost, svévýznamovost diskursu.

Za úctou, kterou naše společnost projevuje diskursu, se podle Foucaulta skrývá strach před ním. Bojí se jeho nekontrolované a nekontrolovatelné podoby, jež se vymyká řádům reprezentace, systémů a moci, které jsou s nimi spjaty. Foucault se proto domnívá, že je třeba se odhodlat k vyhlášení tři rozhodnutí: opětovně zpochybnit naši vůli k pravdě, obnovit v diskursu jeho charakter události a nakonec odstranit suverenitu označujícího.

2.3. Jacques Derrida

Hovoří-li se o Derridovi, je nejobvyklejší hovořit o jeho metodě dekonstrukce⁶⁰ a představovat jej jako jednoho z nejvýraznějších zástupců postmoderního stylu uvažování. Pokouší se novým pohledem na problémy jazyka, mluvy a písma vyrovnat s dosavadní metafyzickou tradicí. Vychází z filosofické analýzy Heideggerovy destrukce dějin ontologie.⁶¹ Derridovi se zamlouvá demonstrace problému, kterou Heidegger použil v jedné své stati, když nejdříve slovo bytí napsal, aby mohl o něm cosi vypovědět, ale po té jej opět škrtnul, jako slovem nevyjádřitelné. „*Tento škrť je posledním písmom jednej epochy. Pod jeho čiarami sa zotiera prítomnosť transcendentálneho označovaného, zostávajúc čitateľnou. Zotiera sa zostávaním čitateľnou, deštruuje sa a vystavuje sa videniu sama idea znaku.*“⁶² Derrida si všímá právě této difference mezi napsaným a škrtnutým projevem Heideggerovy myšlenky, a obdobně demonstrativním způsobem pak podává své ústřední téma. Nikoliv (škrtnuté či neškrtnuté) bytí, ale

⁶⁰ Specifický metodický průnik do povahy jazykové tradice, který musí respektovat fakt, že on sám je touto tradicí ovlivněn, a proto musí rezignovat na představu, že by bylo možno zaujmout při popisu jazykových významů a znaků objektivní stanovisko. In BLECHA, I., et. al. *Filosofický slovník*. Olomouc : Olomouc, 2002, s. 83.

⁶¹ Heidegger tradiční metafyzice vytýká, že nedovedla otázku po bytí správně položit, neboť nerespektovala tzv. diferenci ontologickou, rozdíl jsoucna a bytí. K pojmu bytí se propracovává skrze pobyt. In BLECHA, I., et. al. *Filosofický slovník*. Olomouc : Olomouc, 2002, s. 164.

⁶² DERRIDA, J. *Gramatológia*. Bratislava : Archa, 1999, s. 31.

právě tato diference, která zároveň diferencí není, neboť diference může být jen pouze mezi dvěma jsoucny, zatímco zde jde o jsoucno a něco, co jím není.

Derrida předvádí dvě psaná slova, která se však vyslovují jako jediné mluvené slovo: diference a diferance. Podotýká, že alternace mezi fonémy „e“ a „ä“ je neslyšná, jde pouze o grafický rozdíl.⁶³ Zatímco diference náleží řádu jsoucen, differance označuje cosi, co se týká diference mezi pojmy diference a diferance, a čehož pojmy jako diference a diferance jsou pouze námi viditelné stopy, jež zanechává. Diferance se při uchopování vyjevuje jako ta, která se děje. Diferance je zdrojem veškerých i protikladných určení. Jejími stopami proto jsou jak časové, tak nečasové pojmy a jsoucna, aktivita i pasivita, přítomné i nepřítomné. Derrida zavádí pojem stopa. Stopa není nějaký mechanický otisk. Není přítomností. Stopa je především zmizením všeho transcendentálního. Nic nepředchází, neodkazuje k významu předem. „*Stopa je diferanciou, ktorá otvára objavovanie sa a označovanie.*“⁶⁴

Strukturalismus⁶⁵ uchopuje význam znaku skrze strukturu jazyka. Znaky nabývají svůj význam vzájemným systematickým odlišováním, diferencováním. Výsledkem je jazyková struktura, jež je zárukou sémantické totožnosti znaků v komunikaci. Pro strukturalismus je tato struktura uzavřená. Derrida přehodnocuje původní strukturalismus tím, že zdůrazňuje otevřenost struktury. Strukturalismus v jeho pojetí má dynamický ráz. Derrida si všímá toho, že význam znaku se neustále děje a zpochybňuje tak samotné myšlení přítomnosti. Derrida si je vědom toho, že předvést či ukázat může jen to, co je přítomné. „*Předvést lze pokaždé jen to, co se v určité chvíli může stát přítomným, zjevným, co se může ukázat, prezentovat, prezentovat se jako přítomné, jako přítomné jsoucno ve své pravdě, jako pravda přítomného anebo přítomnost přítomného.*“⁶⁶ Jemu však jde o děj, aniž by byl prezentován jako přítomný. Podle sémantické analýzy má

⁶³ DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava : Archa, 1993, s. 147.

⁶⁴ DERRIDA, J. *Gramatológia*, s. 72.

⁶⁵ Označení pro takový typ filosofie, který za základ považuje pojem struktury. Rysem je zjištění, že celek není vysvětlitelný jako suma jednotlivých složek, ale že je od těchto složek kvalitativně odlišný (tj. zákonitosti celku nejsou redukovatelné na zákonitosti složek, z nichž se tento celek skládá). In BLECHA, I., et. al. *Filosofický slovník*. Olomouc : Olomouc, 2002, s. 385.

⁶⁶ DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci*, s. 149.

sloveso „defférer“⁶⁷ ve francouzštině dva významy: odkládání (v čase) a rozmístění. Derridovi jde o to, co je za oběma těmito významy společné, o vystihnutí procesu dění. Jde o „médiu“, jež je pak filosofií na úrovni stop postihováno v různých např. protikladných termínech.⁶⁸ Dekonstrukce je určitým uchopováním diference. Derrida se brání tomu, pojímat dekonstrukci jako metodu, neboť není něčím vždy jednoduše použitelným. Lze o ní hovořit spíše jako o určité „strategii“ či „strategické lsi“.⁶⁹ Zejména je však výkonem samým, při němž se vstupuje do prostoru a struktury jsoucen. Při tomto důsledném proniknutí se použitím principů, pravidel, postupů, které se na této cestě nalézají, se zároveň odhalují hranice jejich platnosti, jednoznačnosti, pravdivosti či správnosti.

Podle Derridy se dekonstrukce snaží nalézt původní význam jazyka tím, že rozkladem na co nejmenší znaky hledá vztah mezi označovaným a označujícím. Psaný text je zrovnoprávněn s mluveným slovem a jazyk, písmo a mluva jsou chápány jako vzájemně propojené a související projevy téhož: *„Nastolenie písma je nastolením hry; hra dnes pochádza sama zo seba, zotireajúc hranicu, o ktorej sa verilo, že z nej možno riadiť obeh znakov...“*⁷⁰ Přitom však kritizuje privilegovanost zájmu o řeč a mluvené slovo. Chápe jazyk jako dynamickou strukturu, která je však jakýmkoliv zaznamenáním již posunuta od svého původního sdělení. Veškerá díla jsou chápána jako text, který je nutno rozložit a poznat způsob jeho výstavby.

Derrida také vyjadřuje své úvahy o povaze současné univerzity. Podle něho by si univerzita měla činit nárok na uznání nejen toho, co se nazývá akademickou svobodou, nýbrž i na uznání bezpodmínečné svobody klást otázky a mít právo říkat veřejně to, co si žádá zkoumání, vědění a myšlení pravdy. *„Posláním university je hlásání pravdy.“*⁷¹ Postavení a hodnota pravdy je

⁶⁷ Tamtéž, s. 152 – 153.

⁶⁸ Tamtéž, s. 153.

⁶⁹ Tamtéž, s. 151.

⁷⁰ DERRIDA, J. *Gramatológia*, s. 16.

⁷¹ DERRIDA, J. *Budoucnost profese aneb Universita bez podmínky*. In *Filosofický časopis*, Praha : Filosofický ústav AV ČR, 2001, č. 6, s. 899.

předmětem nekončících diskusí, jenž se právě vedou na universitě a v těch jejích částech, které se věnují humanitním studiím. Tato otázka pravdy vždy byla spjata s otázkou správného pojetí člověka, otázkou, která vedla jak k humanismu, tak k historické představě humanitních studií. Dnes obnovená a znovu zpracovaná deklaráce „lidských práv“ (1948) a nastolení právního pojmu „zločinu proti lidskosti“ (1945) tvoří horizont mondializace⁷² a mezinárodního práva, které je pověřeno nad ní bdít. *„Víme, že toto pojetí člověka, toho, co je mu vlastní, lidských práv a zločinu proti lidskosti takovou mondializaci organizuje. Tato mondializace chce být humanizací. Jeví-li se totiž toto pojetí člověka současně jako nezbytné a vždy problematické – což bude jeden z motivů mé teze, jedna z mých tezí v podobě vyznání víry, pak může být rozebíráno či znovu projednáváno jako takové a bez podmínky, bez předpokladů, pouze v prostoru nových humanitních studií.“*⁷³ Derrida se domnívá, že by universita měla zůstat posledním místem kritického odporu proti všem dogmatickým a nespravedlivým mocenským názorům. Odvolává se k právu na dekonstrukci jakožto bezpodmínečnému právu klást kritické otázky nejen o dějinách pojmání člověka, nýbrž i o dějinách pojmání kritiky, o formě a autoritě tázání, o tázací podobě myšlení.

Derrida dále spojuje svou obhajobu univerzity s budoucností humanitních studií schopných převzít úkoly dekonstrukce, tj. začít dekonstrukcí své vlastní historie a svých vlastních axiomů. Podle něho by tudíž univerzita měla být i místem, na němž nikdo není chráněn před otázkami. Toto právě nazývá *„univerzitou bez podmínky: zásadní právo říkat všechno, byť z titulu fikce a experimentování s poznáním, a právo říkat to veřejně, publikovat to. Toto odvolávání se na veřejný prostor zůstane příbuzenským poutem mezi novými humanitními studii a epochou osvícenství.“*⁷⁴ Derrida se opodál odvolává na spis Sulla Astesana z roku 1317, který předepisuje, aby se při zpovědi otázky

⁷² Slovo „mondializace“ používá místo slova „globalizace“, aby uchoval odkaz na „svět“ – monde, world, Welt, Mundus – což není ani globus, ani kosmos. In DERRIDA, J. *Budoucnost profese aneb Universita bez podmínky*. In *Filosofický časopis*, s. 899.

⁷³ Tamtéž, s. 900.

⁷⁴ Tamtéž, s. 901.

kladly s ohledem na socio-profesní postavení hříšníka: u vládců ohledně spravedlnosti, u rytířů ohledně loupeživosti, u obchodníků, funkcionářů, řemeslníků a dělníků ohledně křivopřísežnictví, podvodu, lži, krádeží atd., u měšťanů ohledně lichvy a zástav, u vesničanů ohledně závisti a krádeží atd. Poněvadž vykazuje univerzita křehkost své obrany přede všemi podobami moci, které jí nařizují, obléhají ji a pokoušejí se přivlastnit si ji, je také bez vlastní moci. Poněvadž je univerzita pevností vystavenou a otevřenou možností dobytí, často odsouzenou kapitulovat bez podmínek, tak z tohoto důvodu Derrida hovoří o univerzitě bez podmínky. *„Protože odmítá, aby jí byly kladeny podmínky, je někdy nucena, bezkrevně, abstraktně, se vzdát bez podmínek. Vzdává se, někdy se prodává, riskuje, že bude prostě obsazena, dobytá, prodána, že se stane se filiálkou konglomerátů a korporací.“*⁷⁵ A tuto problematiku university bez podmínky by chtěl spojit se zárukou, zaujatostí, příslibem, které původním způsobem spojuje víru s věděním na universitě.

Derrida také uvádí změnu, která se dotýká místa a povahy universitní práce. Tato změna je spjata s novým a neslýchaným kvantitativním zrychlením rytmu, rozsahu a moci kapitalizace virtualizace a tato nová technická etapa virtualizace (informatizace, digitalizace, atd.) destabilizuje universitní prostředí. Tato virtualizace převrací její topologii, zneklidňuje všechny, kteří organizují její místa, a to jak teritorium jejích oborů a hranic disciplín, tak i míst diskuse, její bitevní pole a společenskou strukturu jejího „kampusu“.⁷⁶ Derrida hájí ideu prostoru akademického typu, jenž musí být symbolicky chráněn absolutní imunitou jistého druhu, jako by jeho vnitřek byl nedotknutelný, a věří, že se musí znovu potvrdit, vyhlásit, hlásat bez ustání. *„Tuto svobodu či tuto imunitu university, zvláště pak humanitních studií, musíme vyžadovat od nás samých a angažovat se v ní ze všech svých sil.“*⁷⁷ Co by tedy mělo zdůrazňovat ono hlásání? Především závazek, který je třeba dodržet, vyhlášení odpovědnosti a přihlášení se

⁷⁵ Tamtéž, s. 902.

⁷⁶ Tamtéž, s. 905.

⁷⁷ Tamtéž, s. 914.

k ní. Sama idea profese předpokládá, že se za znalostí, dovedností a kompetencí vyskytuje dosvědčující angažovanost, svoboda a odpovědnost.

Na závěr se dotýká meze samé, meze mezi vnitřkem a vnějškem, zvláště na hranici university samé a v ní humanitních studií. Právě tato mez je tím místem, v němž je universita vystavena realitě, vnějším silám (ať už kulturním, ideologickým, politickým, ekonomickým či nějakým jiným). *„Zde je universita ve světě, o němž chce uvažovat. Na této hranici musí tedy vyjednávat a organizovat svou rezistenci. A brát na sebe odpovědnost. Ne proto, aby se uzavřela a aby rekonstruovala abstraktní přelud svrchovanosti, jejíž teologické či humanistické dědictví snad začne dekonstruovat, pokud tak aspoň začala činit, nýbrž proto, aby mohla odporovat účinně, ve spojení s mimoakademickými silami, aby svými díly organizovala vynalézavý odpor vůči všem pokusům o přivlastnění (politické, právní, ekonomické atd.), všem jiným podobám svrchovanosti.“*⁷⁸

⁷⁸ Tamtéž, s. 927.

3. VÝCHOVA V POSTMODERNÍ SITUACI

Víme a přemýšlíme o tom, v jakém světě žijeme? Jak tento svět, jeho současná charakteristika ovlivňuje nejen myšlení člověka, ale také pohledy na výchovu dítěte, na hledání životního smyslu, na nalézání svého místa ve společnosti? Pro vychovatele je výchova nejsložitějším procesem jaké známe. Výchova je chápána různě, a to většinou v závislosti na podmínkách a stupni rozvoje té které doby. Jde o „*vyvádění z vězení neautenticity do autenticity lidské odpovědné volnosti, do skutečné oddanosti nárokům pravdivosti.*“⁷⁹ Vychovatel by měl svou výchovou směřovat především k otevřenosti, ke kritičnosti, samostatnosti a tvořivosti. Nejen emoční jistota, hodnotová stabilita, ale také empatie a odpovědnost za vlastní jednání jsou při jeho výchovném procesu nezbytné. „*Odpovědný přece nesmí být zodpovědným proto, aby byl honorován, nýbrž jen kvůli věci samé, kvůli tomu, co mu poskytlo příležitost k přirozené odpovědnosti vůči druhému, tedy co se stalo nejen obdarováním potřebnému, nýbrž paradoxně i jemu, totiž tomu, kdo uslyšel výzvu k odpovědnosti a věnoval se péči o druhého.*“⁸⁰ U každého vychovávaného je nutné, aby byl zvolen odpovídající výchovný prostředek či výchovný styl, neboť výchova člověka je jedním ze základních motivů lidské společnosti sloužící člověku k jeho plnohodnotnému začlenění do ní, a umožňující odpovídající rozvoj osobnosti a uskutečnění cílů každého jednotlivce. Výchova je cílevědomým rozvíjením osobnosti člověka nebo skupiny lidí ke světu.

3.1. Ideál výchovy a jeho ztráta

Ideálem, předem daným pro člověka, je obvykle vzor a nedosažitelný cíl. Člověk musí být vychováván a ideál je pojímán za cíl výchovy. Jedná se o představu toho, čeho má být ve výchovné činnosti dosaženo za pomoci vychovatelů. Cíl

⁷⁹ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : Oikoyomenh, 2008, s. 91.

⁸⁰ PALOUŠ, R. *Heretická škola*, s. 93.

výchovy⁸¹ by se měl neustále srovnávat s realitou společnosti a vzhledem k ní by měl být stále upravován. Ideál se tedy stává měřítkem, jenž poměřuje příslušnou osobu, závazným vzorem pro vychovatele a cílem, ke kterému směřuje výchovné úsilí. Výchovné ideály jsou přímo závislé na dobách, národech, sociálních a mocenských systémech. Jelikož je výchova zaměřena nejen na řešení úkolů současných, ale i budoucích, musí formulace cílů vycházet jak z rozboru aktuálních podmínek, tak i z rozboru podmínek budoucích. To znamená z rozboru perspektivy vědy, ekonomiky, techniky a výroby společnosti. Jen prostřednictvím těchto rozborů lze vymezit budoucí postavení člověka, povahu jeho budoucí aktivity v konkrétnější podobě a zaměřit jeho přípravu k těmto potřebám.

V tradici převažoval jeden vůdčí ideál, třebaže se cíle výchovy proměňovaly. Jaký obraz člověka je v dnešním postmoderním světě vzorem? Nyní má převahu takové mínění, že jen jeden není. V současnosti se můžeme setkat s odlišnými ideály a nárokem takové doby je tolerovat odlišnost názorů na to, jak vést a k čemu směřovat život. Objevují se alternativní koncepce výchovy⁸², které si kladou za cíl zbavit výchovu všeho autoritativního, pomoci jedinci na jeho životní cestě a respektovat jeho osobnost v pedagogickém procesu a tím ho vést k pluralitnímu vidění, toleranci a porozumění. Postmoderní výchova se chce zbavit jednotných vzdělávacích programů a nahradit je alternativními, volitelnými a oboustranně dohodnutými (obsah, metody, prostředky atd.).

Vznikají i nové výzvy pro mnoho vzdělávacích systémů, neboť nebyvalý pohyb lidí přes národní hranice v důsledku období politických nepokojů a válek v mnoha regionech, také globálního vývoje, trhu práce a vzdělávání, vyústil ve společenství, které se nyní stává stále rozmanitější. Vychovatelé nejsou dostatečně připraveni učit studenty, jejichž kulturní hodnoty a názory jsou odlišné, a proto se objevují požadavky, že je třeba pro všechny učitele rozvíjet

⁸¹ Ve výchovném cíli jsou vyjádřeny požadavky na člověka ohledně toho, jaký by měl být, pro jaký osobní rozvoj a jaké společenské potřeby by ho mělo být nezbytné připravit.

⁸² Alternativní koncepce výchovy ví, *jak* děti učit, tradiční koncepce výchovy naopak ví, *co* učit. In SPILKOVÁ, V. „*Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání.*“ In: *Hledání učitele.* Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s. 208.

vnímavou pedagogiku.⁸³ Pro tento rozvoj je zásadní, aby se vychovatelé zaměřili především na poznání sebe samých a na znalosti, které vlastní jejich studenti. Avšak toto neoddělitelné spojení může být značně problematické v postmoderním a globalizovaném světě, kde se státní a sociální hranice neustále mění. Vědět, jak učit rozmanité studenty, závisí především na vychovatelích a oni musejí porozumět povaze studentů a musí si uvědomit, co je pro jejich studenty kulturně významné. Je třeba pochopit, jak se liší studenti ohledně kulturního zázemí, jejich hodnot a postupů, což je pro vychovatele rozvoj náročný, jenž musí být rozvíjen postupně a ne v krátkém časovém období.⁸⁴ Jak ale dosáhnout takového cíle, když jsou i vychovávající vychovaní v určité kultuře, jak překonat předsudky?

Důležité pro vychovatele bude zajistit rovnost bez ohledu na etnický původ, postavení ve společnosti a zároveň je důležité přizpůsobit výuku různým učebním stylům a potřebám studentů. Výchova totiž rozvíjí v jedinci kulturu rozumu, citu, fantazie, vůle a stmeluje jedince s kolektivem. Výchovou se uskutečňuje kulturní souvislost (kontinuita mezi generace) a přenáší se kulturní dědictví na následující generace. Je nutné si uvědomit, že nemá smysl chtít vštěpovat ideály, které se můžou rozvíjet jenom v určité společnosti, a které se můžou uskutečnit jen za určitých podmínek.

Cílem by teda měla být tolerance, čímž by byl opět nastolen společný ideál a šlo by o jeho naplnění. Naučit se tolerovat rozdíly mezi lidmi, komunikovat s odlišnými lidmi, tím je myšleno lidmi jiné barvy pleti, jiného náboženství, jinými kulturními návyky a podobně. Současný ideál výchovy by měl směřovat k plnému, svobodnému rozvoji jedince, k plnému rozvoji civilizace na základě řešení tzv. globálních problémů lidstva (život v míru, život ve zdravém životním prostředí, život v dostatečných životních zdrojích). Rozvoj jedince by měl být chápán jako nepřetržitá možnost uplatnění jeho schopností a podmínek, tvořivosti, podnikavosti – nikoliv však na úkor druhých. Zdůraznění

⁸³ SANTORO, N. *Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about „self“ and „others“ do teachers need?* In: *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, No 1 2009, s. 34.

⁸⁴ Tamtéž, 43.

spolupráce, pomoci, tolerance, svědomí zodpovědnosti. Měl by to být člověk dobrý (čestný, morální, charakterní), moudrý (vzdělaný, zdravý) a zodpovědný (v konání vůči sobě, lidem, životnímu prostředí).⁸⁵ Výsledkem vzdělávání by měl být člověk připravený na celoživotní vzdělávání a učení, připravený adaptovat se v budoucnosti na množství rozličných změn ve společnosti (politice, vědě, kultuře, ekonomice, technice), člověk připravený efektivně vykonávat všechny svoje životní role, člověk, který si bude formovat tvořivý styl života prostřednictvím vnitřní motivace, citové bohatosti, rozvinutých intelektuálních schopností, dobré socializace a hodnotové orientace.

3.2. Spolubytí a výchova k bytí s jinými

Podstatné je, že výchova je ve styku s druhými lidmi. Každý je vzorem pro druhé, ale neměli by se druzí nechat strhnout představou, podle které by jen vzorně opakovali, napodobovali životy druhých. Měli by žít své vlastní životy, jak zdůrazňuje Jiří Michálek ve svém spisu *Topologie výchovy*⁸⁶.

Důležitá je otázka vzhledem k výchově, co od ní chceme jako vychovávající a jako vychovávaní? Odpovědí je poté: „*Možná od ní chceme, aby nám ukázala cestu k nám samým stejně tak jako k druhým a ostatním věcem světa, do něhož jsme zasazeni.*“⁸⁷ Jestliže mluvíme o výchově, konáme tak vždy jako vychovaní svými vychovateli, kteří nás vychovali podle toho, jak oni sami rozuměli výchově. A jsme tedy již zasazeni do dějinného řetězce porozumění výchově. Rozumíme-li lidskému bytí jen v jisté dějinné situaci, jak potom můžeme na základě určitého porozumění, předat to, co neznáme a je to naší základní rolí? Předáváme vychovávaným svět jako dědictví možností jak být, nebo také popřípadě odemykáme vychovávaným různé perspektivy jejich vlastností.

⁸⁵ TUREK, I. *Globalizácia a jej vplyv na vzdelávanie*. In: *Pedagogická revue*, s. 247.

⁸⁶ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : Oikoymenh, 1996.

⁸⁷ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, s. 10.

Člověku záleží na tom, jak on sám je. Jak píše Michálek, druhým rozumíme z onoho spolu patřícímu k určení bytí pobytu. Jsme tedy spolubytím, vztahem vychovávaný a vychovávající. Ono spolubytí není vlastností pobytu vycházejícího najevo při výskytu druhých lidí jakožto jsoucna, které se vyskytuje, ale ono patří k jeho způsobu bytí a proto mu je spolupobývání druhých otevřené, tzn. přístupné. A to pak znamená, že s druhými jsme tak, že se o druhé staráme nebo naopak oni o nás, nebo-li že o druhé pečujeme nebo naopak oni pečují o nás.⁸⁸ Úkolem pro vychovatele se tak stává vedení vychovávaných k tomu, aby dokázali vycházet navzájem mezi sebou, aby nakonec dokázali žít v jednom rozmanitém společenství, aby se naučili žít s druhými.

Výchovou se dostáváme ke svobodě, možností jednání, abychom byli sami sebou. Ale bude člověk opravdu svobodný? Člověk je svobodný v oné době, kdy si sám vytváří ideály a sám o sobě rozhoduje. Postmoderní rozmanitost je spojena nejen s větší svobodou, nýbrž je spojena také s větší zodpovědností.

Je-li svoboda předpokladem odpovědnosti člověka, kterou společnost od jedince očekává, vychovatel přispívá k tomu, aby se jedinec naučil přijímat tuto odpovědnost za svoji budoucnost. Úkolem vychovatele je vybavit jedince hodnotami a rozvinout v něm vlastnosti, které by mohli ve svém životě uplatňovat. Jeho opora je potřebná. Výchova by měla přispět k přirozenému rozvoji dítěte, jeho morálnímu cítění, vnímavosti a k uvědomění si toho, co a proč je správné.

Svobodu bychom mohli definovat jako možnost volit, rozhodovat se a jednat podle svého. Většinou o ní příliš nepřemýšlíme, dokud ji máme, až v okamžiku kdy pocítíme útisk, začneme po ní toužit. „*Svoboda je pro nás cosi jako vzduch, který dýcháme. Neptáme se, co vlastně onen vzduch představuje, a nevěnujeme čas tomu, abychom o něm diskutovali, přemýšleli nebo se o něm přeli. To vše ale pouze do té doby, než se ocitneme v přeplněné a nevětrané místnosti, kde se nám bude špatně dýchat.*“⁸⁹ Překážkou svobody je naléhání,

⁸⁸ Tamtéž, s. 35.

⁸⁹ BAUMAN, Z. *Svoboda*. Praha : Argo, 2003, s. 9.

jehož počátek může pocházet z politické struktury společnosti nebo se může nalézt v lidech, s kterými přichází do styku. Aby byl člověk dokonale svobodný a nikým neomezovaný, musel by žít plně mimo styk s ostatními lidmi. Najednou by tu ale nebyl nikdo, s kým bychom mohli sdílet své sny, obavy, nebo úzkosti a kdo by nám poskytl ochranu či útěchu. „*Soukromí je snesitelné jen díky naději, že je vždycky možný návrat do společnosti ostatních lidí a s ním i příležitost sdílet s druhými své myšlenky a cíle.*“⁹⁰

Absolutní svoboda se spíš jen představa, které se snažíme přiblížit. Výchova by měla být procesem, který by měl učinit člověka svobodným, neboť v každém člověku je touha po svobodě. Každý chce být svobodný, žít po svém. Nikomu nemůže být odebrána zodpovědnost rozhodnutí o vlastním životě. Svoboda je úkolem každého jedince, a to úkolem podle svých možností. Tudíž se svoboda každého člověka liší podle okolností, do kterých je člověk postaven, liší se podle možností, které člověk má. Význam odpovědnosti je, že veškerá činnost není jen pro mě, ale má být i pro druhé. Člověk není svoboden sobě samotnému, ale má být svobodný pro ostatní.

Právě situace plurality nám zpřístupňuje vidění různé volby, což je právě nutnou podmínkou svobody. Tam, kde nevidíme žádnou, nevidíme ani naději. Pluralita nám nabízí vidět a případně zastávat možné volby. Člověk má možnost sebeurčení. Již v počátku moderní doby došlo k rozvíjení individuality a možností jak ji využít, přestože tyto možnosti bylo pro většinu lidí značně omezené. Nyní člověk přichází do kontaktu se spoustou možností, které se mu nabízejí, aby byly zvoleny. Poznává jiné lidi i jejich životy, dostává možnost svobodněji si volit kde a jak chce žít on sám. Vždycky chápeme svobodu skrze sebe. Co považujeme za svobodné v nějaké situaci, v jiné nám to tak připadat nemusí. V současné době je mezi lidmi mnohem více prostoru pro dialog, pochopení a obohacení. Člověk musí získat schopnost vnímat rozdíly, mít cit pro odlišnost, uvědomovat si rozdíly mezi různými koncepty života, formami vědění, mezi různými typy racionalit.

⁹⁰ BAUMAN, Z. *Svoboda*, s. 67.

Nikdo tu není pro sebe, ale především se uskutečňuje pro ostatní. Každý by měl mít možnost dělat to, co má rád. Je důležité, aby si člověk vážil sám sebe a mohl mít tak rád lidi kolem sebe. Vychovávají nás druzí, kteří nám poskytují materiály ke studiu, ale také vychováváme sami sebe, neboť si sami materiály vyhledáváme a zpracováváme. „*Co tedy říkají slova výchova a vychovávat? Říkají něco podstatného o člověku. Říkají, že člověk se neobejde bez člověka.*“⁹¹

Může se ale také stát, že někdo se už nadále nechce nechat vychovávat druhými a druhé nechce vychovávat v rámci spolubytí. Poté je narušen vztah spolupobývání a dochází k oddálení a oddělení. Dochází ke ztrátě *filia*, ke kterému bytostně patří učit se spolu a druhými a jeden od druhého životu.⁹²

Naše doba je charakterizována vstupováním technického do všeho našeho myšlení a konání. Ohrožující je vychovatel, který podlehl svodům techniky a pokouší se ty, kteří mu byli svěřeni do výchovy, formovat jako stroj. Výchova je stále více vnímána a přijímána jako technický prostředek. Technický prostředek formování člověka a ovládnutí veřejnosti ve službách moci. Hlavní nadějí se stává odpor a lhostejnost vychovávaných vůči takto v techniku proměněné výchově.

Podstatná je potřeba snažit se poznat způsob života jiných a porozumět jejich způsobu nazírání na svět. Základem, který umožňuje pochopení druhé osoby je především komunikace, jenž vyžaduje setkávání. S tím, jak poznáváme druhé i s jejich odlišností, si také uvědomujeme svůj vlastní úhel pohledu na svět.

3.3. Svár a tolerance

Chování mladých lidí se nepochybně mění, protože se mění i svět kolem nás, prostředí, ve kterém žijeme, ať už politické uspořádání nebo míchání kultur. Oproti současnosti nebyla dříve tak jednoduchá dostupnost informací, poněvadž nebylo tolik technických možností, aby byla možnost je získat. Nyní si mohou mladí lidé utvářet své názory snadněji, ale zároveň na ně působí tolik informací,

⁹¹ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, s. 53.

⁹² Tamtéž, s. 54.

ze kterých také mohou čerpat i nepříznivé podněty, které se mohou začít projevovat v jejich agresivitě nebo vůbec v jejich způsobu chování. Často viní rodina z neposlušnosti svého dítěte právě školu, z nedostatku pedagogického působení a přitom někteří z rodičů sami nejsou ochotni se školou komunikovat anebo pro nápravu spolupracovat. Vychovatelům v dnešní době nezbyvá nic jiného než se snažit domlouvat, vysvětlovat dětem, že takové chování není slušné. Musejí si dávat pozor na to, jak například potrestají studenta, neboť by se mohlo stát, že by si rodiče mohli začít stěžovat, že se učitel choval v dané situaci nepřiměřeně a že s jeho postupem zásadně nesouhlasí.

Dnes je nezbytné chápat nárůst deviantního chování mládeže jako odezvu na skutečnost, že nastupující generace stále méně rozumí světům svých rodičů.⁹³ Je nutné, aby se každá generace naučila téměř vše znovu, neboť postupy a způsoby jednání generací starších se pro ně přeměňují v pouhé vzpomínky hodné posměchu. A tak je třeba vidět deviantní chování mladé generace jako pochopitelnou reakci poklesu ochoty si navzájem porozumět. Příčina ve vzniku poruch chování je tedy hledána ve vývoji osobnosti jedince, v jeho životních situacích a sociálním prostředí, ve kterém se nachází. Jedná se o poruchu chování, při které se chování jedince odlišuje od zvyklostí související s věkem, kulturními nebo etnickými požadavky. Jedinec trpící poruchami chování má potíže s nepřizpůsobivostí ve společnosti.

Vychovatel by měl své žáky brát také jako jedince, kteří se mohou něčím trápit, může je tížit jejich školní neúspěšnost, která vyplývá z nějaké jejich poruchy. Vytváří se pak u nich pocity úzkosti, je ubíjena jejich sebedůvěra a navíc mohou prožívat nějaké těžké rodinné situace. Je na vychovateli, aby vnímal problémy a potřeby vychovávajících. Podstatnou je vhodná péče hrající důležitou roli ve výchově.

Idea tolerance získává nový význam v soudobé společnosti a to ten, že se tolerance stává všeobecným úkolem, neboť se skutečné dějiny této ideje rozšířily na všeobecný mravní požadavek z jejího původně politického významu, kdy se

⁹³ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikoyomenh, 1999, s. 10 – 11.

projevovaly v ústavách nebo výnosech o náboženských svobodách. Je tomu především proto, že jsme všichni přijali systém, ve kterém žijeme. Systém, kde se nevyskytuje žádný samovládce, jenž by měl být svržen z trůnu. Jednotlivci, či menšinové skupiny lidí mající moc nemohou nic vyžadovat, a proto „*nikdo v zásadě nemá moc, všichni jsou ve službě.*“⁹⁴ Opakem tolerance je intolerance stávající se dnes výtkou a které se všichni chtějí vyhnout. Existují také stupně tolerance ve vzájemném společenském styku lidí vyjadřující slabost i sílu vlastní pozice nebo vlastní existence. Také existuje něco jako autocenzura. „*At' jsou vztahy mezi lidmi sebevíc prodchnuté svobodomyšlností, přece bude vše vsazeno do stylu jednání, který se vyznačuje přátelstvem, zdvořilostí, ale také soucitem a uznáním.*“⁹⁵ Jde tedy spíše o ohled a meze tolerance než o toleranci, kterou můžeme očekávat u druhého člověka. „*Snášenlivý člověk toleruje názory jiných, to znamená, že jim jaksi poskytuje právo existovat jakožto smysluplným výrazům lidí, kteří žijí v jiných individuálních, společenských, historických a přírodních situacích. Pro snášenlivého je jiný člověk oprávněný mít svá autentická stanoviska, má právo dávat svým postojům za pravdu.*“⁹⁶ Tolerance není jen naučená společenská ctnost, nýbrž základ humánního smýšlení, které by mělo počítat s jinakostí druhého a rozmanitostí těchto jinakostí, jak se vedle sebe vyskytují v naší tak komplikované, mnohotvárné a spleťtité skutečnosti.

Svět, v němž žijeme, charakterizován rozmanitostí jazyků, náboženství, kultur i tradic, naráží na problém tolerance. Tento problém není menší než v dřívějších dobách, ale při dnešním vytráčení se dřívějších samozřejmostí kolektivních svazků, začíná hrát tolerance zcela novou úlohu. „*Tam, kde už nesvazují žádné pospolitosti jiného druhu a nepředurčují tak v jistém smyslu prostor snášenlivosti, kterým druhým poskytujeme, a kde se naopak musí vyrovnávat střety zájmů společenských skupin a jejich organizací, vládne vpravdě neomezeně ideál právě zajištěného pořádku, takže o všem rozhoduje jen*

⁹⁴ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 94.

⁹⁵ Tamtéž, s. 94.

⁹⁶ PALOÚŠ, R. *Heretická škola*, s. 49.

tyranie funkcí.“⁹⁷ Tuto tyranii funkcí označuje Pinc za tyranii systému, do něhož jsou všichni začleněni a jenž nás zároveň nutí, abychom se s ní ztotožnili. Je známá jako ta míra nesnášenlivosti, kterou na nás vkládají úřední povinnosti.

Vliv vychovatele je spojen s problematikou trestů a poslušností vychovávaných. Jeho vliv je ovlivněn chováním a požadavky. Vychovávajícím by se nemělo dovolit vše, důležité je udržení jeho pozornosti, zájmu, a poté bude průběh vyučování zajištěn. Pokud se vychovávající chová nežádoucím způsobem, neměl by vychovatel vyjadřovat nepřátelství či agresivitu, ale měl by mít zájem a snahu pomoci vrátit vychovávanému se co nejrychleji k soustředěné práci. Při projednávání nežádoucího chování je důležité, aby učitel dovedl žáka k tomu, aby se nad svým chováním zamyslel a sám uvážil, jaké pro něj může mít důsledky, pokud se nezmění. Domnívám se, že vychovávat neznamena brát jedinci svobodu, možnost být sám sebou, nějakým způsobem ho omezovat. Myslím, že ho vychovatel pouze směřuje a ukazuje správnou cestu životem.

3.4. Výchova jako vzájemná porada

Postmoderní člověk se pohybuje v celkovém porozumění. Měl by se zaměřit na vzájemnou poradu, na takový postoj, který by byl jednosměrný jak pro vychovávaného tak i pro vychovávajícího. Nikdo by neměl mít úplnou pravdu, o ní je nezbytné se radit. *„Dialog není pouhým lidsky relativním dohadováním, nýbrž cestou za tím, co je bytostně nedisponovatelné, je vzhlížením k autoritě, která přesahuje lidskou relativitu.“*⁹⁸ Z počátku musí mít vychovatel naprostou převahu ve výchovném procesu, jelikož na něm spočívají cíle a prostředky výchovy. Až později vychovávající začínají chápat své vlastní výchovné cíle a prostředky. Vychovávaní nejsou již komunikativně podřízeni dospělým, ale v průběhu dospívání se role v komunikaci mění, vychovávaní získávají větší respekt, dokáží sami argumentovat a komunikovat s ohledem na nutné aspekty

⁹⁷ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 95.

⁹⁸ PALOUSH, R. *Heretická škola*, s. 93.

vzájemného soužití. Dochází k uznávání názorů vychovávaného, jeho postojů, je zkrátka brán jako rovnocenný partner v komunikaci.

Místem výchovy, ve smyslu dobré rady, by měla být škola, neboť se v člověku odehrává rozepře mezi věděním a nevěděním. Škola je ale také místem, kde je zkoušen a dotazován ten, který vychovává. „*Škola je prostředím, které nás připravuje na život, vtiskuje nám smysl pro pravidla i jejich nesamozřejmost, proto je místem pro otázky, místem, kde se protrhává každodenní rozvrh a kde sídlí porozumění.*“⁹⁹ Škola by měla připravovat děti pro život a vzdělání by mělo být považováno za proces, který nikdy nekončí. Vychovatelé by měli podporovat učení a nabízet práci s mnoha zdroji. Vychovávající by měli být chápáni jako aktivní tvůrci a samostatně myslící bytosti, které si vytvářejí vlastní poznávání na základě svých zkušeností svým vlastním způsobem. Vychovatel by měl nabízet možnost práce různým způsobem, měl by respektovat individuální rozdíly.

Určitý úsek výuky označuje Lyotard za studijní běh. O „běhu filosofování“ mluví ale v takovém smyslu, v jakém se mluví o „běhu času“.¹⁰⁰ Oznamuje: „*Monstrem filosofů je dětství. Je to také jejich spřeženec. Dětství jim říká, že rozum není něčím daným. Ale že je možný.*“¹⁰¹ Co tedy pro Lyotarda znamená vychovávat? Pro něho to znamená, že učitel přichází napomoci případným rozumovým schopnostem, které čekají v dětství na své rozvinutí, aby se uskutečnily. Člověk se ale nemůže stát vychovatelem, někým, kdo tento proces ovládajícím způsobem řídí, poněvadž nemůže rozvinout nějakou otázku, aniž by se jí sám vystavil. Jak píše Lyotard: „*Učinit nějaké "téma" (například výchovu) předmětem tázání, aniž by jí byl sám dotazován. Tedy aniž by v sobě znovu oživil ono období dětství, které je obdobím potencialit myšlení.*“¹⁰²

Vychovatel by se měl od vychovávaných učit to, čemu je třeba je učit, jak je třeba je vychovávat. Ale jak by mohli uskutečnit výchovu svých vychovatelů ti, kteří se mají vychovávat? Jak zdůrazňuje Michálek, vychovatel není tím, kdo má

⁹⁹ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 14.

¹⁰⁰ LYOTARD, J.-F. *O postmodernismus*, s. 85.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 85.

¹⁰² Tamtéž, s. 86.

absolutní nepochybnou pravdu k dispozici a nezištně či za peníze ji předává, nebo-li prodává jako nějakou vyrobenou věc svým chovancům a žákům.¹⁰³

Dnes jsme ovšem v situaci, kdy je současně snaha o uchování starých ideálů na jedné straně, nebo je snaha přijít s novými, kdežto na druhé straně se hovoří o otevřené společnosti. Zda a jak je možná výchova bez ideálu jako autority, o kterou se by jsme se měli opřít a ke které by jsme měli směřovat. *„Není přece rovnou zřejmé jak by mohl a měl vypadat cíl výchovy ve chvíli, kdy nedochází k pouhé proměně jednoho ideálu za jiný, nýbrž k jeho ztrátě či k osvobození se od jakéhokoliv nejvyššího předem daného cíle.“*¹⁰⁴ Při hledání nejvhodnějších vztahů mezi vychovatelem a vychovávaným je tedy také diskutován problém autority ve výchově. *„Nejde o odstranění autority, ale o eliminaci příliš autoritativních přístupů k dítěti. Jde o autoritu založenou ne na mocenském postavení, ale autoritu opřenou o přirozené uznání druhého a dobrovolné podřízení se.“*¹⁰⁵

Vychovatel žije jako ten, kdo nikdy není se svou vlastní výchovou zcela hotov, a proto je to on, kdo se potřebuje nejvíce učit. Vychovatel je totiž ten, který nejspíše ví o svém nevědní posledního cíle. On by se měl pokoušet ve společenství s druhými hledat a nalézat cestu životem, a to tam, kde žádná připravená cesta není. *„Tak jako hledáme cestu lesem, jímž žádné cesty nevedou a jímž projít je naším úkolem. Učí-li se vychovatel od druhých, učí druhé učit se.“*¹⁰⁶ Zdrojem výchovy může být takové to spolu, k němuž patří vzájemnost. Výchovy, která odemyká budoucnost pro vlastní rozhodnutí a tedy i pro vlastní zodpovědnost vychovávaného. Výchova člověka v člověka vyžaduje velkou opatrnost, jak zmiňuje Michálek, a také *„...schopnost uvolnit pro druhé to z nás, co není v naší moci, co nás nese, co nás určuje, ale co neurčujeme my, ve smyslu určování jednotlivého, na co nelze vztáhnout kritérium správnosti.“*¹⁰⁷

¹⁰³ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, s. 56.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 60.

¹⁰⁵ SPILKOVÁ, V. *„Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání.“* In: *Hledání učitele*, s. 205.

¹⁰⁶ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, s. 61.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 73.

Vychovatele a vychovávané bychom měli považovat za partnery a aktivní spolutvůrce výchovného procesu. Oba na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Mezi vychovatelem a vychovávaným by nemělo docházet k žádnému ovládnutí, měla by se však uplatňovat pomoc a spolupráce. Měli by se právě snažit o takový vztah, který by byl založený na demokratických principech. I když by měl v takovém vztahu vychovatel vedoucí postavení, vystupoval by jako přirozená autorita snažící se vychovávané chápat a přijímat vychovávané takové, jací jsou a zajímat se o jednotlivce s podporou spolupráce a vzájemné pomoci, tak by si zároveň uvědomoval, že není jen on sám nositelem výchovného působení. Stává se jím celé výchovné společenství. Demokratický vychovatel podporuje iniciativu vychovávaných a povzbuzuje je, aby vyjadřovali vlastní názory a zároveň na sebe brali zodpovědnost za svá rozhodnutí.

Na osobnost vychovatele je kladeno mnoho úkolů, vzdělávat a rozvíjet schopnost vychovávajících, formovat jejich zájmy, postoje a charakter, vytvořit si s nimi osobité vztahy. Kde jsou vztahy doprovázeny vzájemnou úctou a kontaktem, bude nejspíš probíhat skutečná výuka. Vychovatel by měl být dobrým příkladem, neboť jeho vlastní chování může mít značný vliv. Vychovávající ho v mnohých případech berou za svůj vzor a ztotožňují se s ním. Dobrý vychovatel by měl zvyšovat sebeúctu a sebedůvěru vychovávajících. Neustále se učí od svých žáků co a jak je má učit, nepřichází s hotovými schématy, na kterých by trval. *„Tedy v umění učit se od druhých je pravá přednost vychovatel, resp. učitele, nikoliv v jejich větší sumě znalostí, či v nějaké pravdě, kterou vlastní a dovedou didaktickými triky nalít do hlav vychovávaných.“*¹⁰⁸

¹⁰⁸ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*, s. 57.

ZÁVĚR

Postupně jsme vstoupili do nového dějinného období. Tato etapa může mít nejrůznější jména, to pravé jméno bude však vybráno až příští generací s nadhledem času. Výhodou dnešního světa je, že máme dostatek informací, které můžeme využívat ve výchově, v mezilidských vztazích. Ale protože mohou mít stejný přístup k informacím o světě i ti, které vychováváme, je změna přístupu k výchově a vzdělání nezbytná.

Nyní tedy nastal čas zhodnotit, jakou by měl mít vychovatel tvář v postmoderní situaci. Vychovatel usiluje o konkrétnější a funkčnější vymezení vzdělávací soustavy, o její vyšší kvalitu, účelnost a také účinnost v soudobých i nadcházejících podmínkách. Vynořuje se množství nových perspektiv výchovy. Sílí orientace k sebevýchově, sebevzdělávání, uplatňují se moderní učební pomůcky a stroje. Jsou hledána kritéria, podle nichž bychom bezpečněji poznávali, co je a co není nezbytné pro harmonický rozvoj člověka i celé společnosti tak, aby vychovatel dokázal nabídnout to, co současný člověk potřebuje nejvíce: dobrou orientaci ve světě a schopnost vlastního sebezdokonalování, stejně jako umění být sám sebou, včetně vlastní seberealizace. Vychovatel cílevědomě rozvíjí vychovávaného, výchova je vzájemné působení mezi dvěma či více lidmi, je dialogem mezi vychovatelem a vychovávanými.

Vychovatel si klade za úkol pomáhat vychovávanému, aby se zhumanizoval a stal člověkem. Má-li vychovatel obstát v postmoderní situaci, musí reflektovat pluralitu bytí, odkrývat smysl pro lidské hodnoty. Podstatným úkolem je porozumění pro tradici kultury, ve které žijeme a schopnost sdílet i jiný svět. Snad tedy právě ony všelidské hodnoty humanity a harmonického rozvíjení člověka, společnosti by měly být dnešnímu člověku žijícímu ve světě s netušenými technickými možnostmi hodnotami ukazujícími cestu vpřed. A právě vychovatel by měl být jedním z průvodců na této dlouhé a složité cestě.

POUŽITÁ LITERATURA

BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*, 1. vydání. Praha : Mladá fronta, 2004, ISBN 80-204-1195-X.

BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*, 2. vydání. Praha : SLON, 2002, ISBN 80-86429-11-3.

BAUMAN, Z. *Svoboda*, 1. vydání. Praha : Argo, 2003, ISBN 80-7203-432-4.

DERRIDA, J. *Gramatológia*. Bratislava : Archa, 1999, ISBN 80-7115-138-6.

DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava : Archa, 1993, ISBN 80-7115-046-0.

FOUCAULT, M. *Archeologie vědění*. Praha : Herrmann & synové, 2002.

FOUCAULT, M. *Diskurs, autor, genealogie*, 1 vydání. Praha : Svoboda, 1994, ISBN 80-205-0406-0.

FOUCAULT, M. *Slová a věci*. Bratislava : Kalligram, s.r.o., 2000, ISBN 80-7149-330-9.

LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty*, 1 vydání. Praha : Prostor, 1998, ISBN 80-85190-74-5.

LIPOVETSKY, G. *Soumrak povinnosti*. Praha : Prostor, 1999, ISBN 80-7260-008-7.

LYOTARD, J.-F. „*Přepsat modernost*.“ In *Návrat a jiné eseje*. Praha : Hermann & synové, 2002.

LYOTARD, J.- F. *O postmodernismu*, 1. vydání. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993, ISBN 80-7007-047-1.

MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vydání. Praha : Oikoymenh, 1996, ISBN 80-86005-01-1.

PALOUŠ, R. *Heretická škola*. 1. vydání. Praha : Oikoymenh, 2008, ISBN 978-80-7298-302-5.

PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 1999, ISBN 80-7298-004-1.

WELSCH, W. *Naše postmoderní moderna*. 1. vydání. Praha: Zvon, s. r. o., 1994, ISBN 80-7113-104-0.

ČLÁNKY V PERIODIKÁCH

DERRIDA, J. *Budoucnost profese aneb Universita bez podmínky*. In *Filosofický časopis*, Praha : Filosofický ústav AV ČR, 2001, č. 6.

SANTORO N., *Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about „self“ and „others“ do teachers need?* In: *Journal of Education for Teaching*, vol.36, No 1 2009.

TUREK I., *Globalizácia a jej vplyv na vzdelávanie*. In: *Pedagogická revue*, roč. 59, 2007, č.3.

ČLÁNKY VE SBORNÍKU

SPIPKOVÁ, V. *„Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání.“* In: *Hledání učitele*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, ISBN 80-96039-09-9.

SLOVNÍKY

BLECHA, I., et. al. *Filosofický slovník*, 2 vydání. Olomouc : Olomouc, 2002, ISBN 80-7182-064-4.

PETRÁČKOVÁ, V., et. al. *Akademický slovník cizích slov*. 1 vydání. Praha : Academia, 1998, ISBN 80-200-0607-9.