K PROBLEMATICE ANTINOMIČNOSTI PEDAGOGICKÝCH DISKURSŮ

Martin Strouhal

Anotace

Text se zabývá problematikou pedagogických diskursů, konstatuje jejich mnohost a antinomickou povahu. Snaží se ukázat, že ačkoli je v evropské tradici antinomie známkou nevědeckosti a její přítomnost v myšlení znemožňuje jakýkoli přijatelný závěr, v pedagogické teorii je antinomičnost nezbytnou podmínkou komplexního chápání člověka a všech aspektů jeho výchovy, podmínkou toho, abychom neupadli do umrtvující myšlenkové strnulosti. V závěru si text klade otázku, do jaké míry je nutné chápat naši postmoderní současnost skrze obecně sdílený akcent na její relativizační tendence a do jaké míry se v ní skrývá možnost dosažení komplexnějšího chápání pedagogických problémů. V textu je rovněž zdůrazněna rétorická podstata pedagogických diskursů, jež často vede k náhradě myšlení a argumentace pouhými slogany.

Klíčová slova

Pedagogické diskursy, pedagogické antinomie, pedagogické slogany.

On the Issue of the Antinomic Character of Pedagogical Discourses

Abstract

The text is concerned with the problem of pedagogical discourses, it states their variety and antinomical character. The author tries to show that despite the fact that antimony in the European tradition is a sign of lack of scientism and that its presence in thought precludes coming to any acceptable conclusion, antinomy in pedagogical theory is an essential prerequisite of a complex understanding of man and all the aspects of his education. Antinomy also keeps one from sliding into rigid thinking. To what extent it is necessary to view our postmodern present through the generally accepted emphasis on its relativizing tendencies, and to what extent postmodernism contains the possibility of a more complex understanding of pedagogical

problems is a question posed in the conclusion of the text. Another point accentuated in the text is the rhetorical essence of pedagogical discourses which often leads to substitution of mere slogans for thinking and reasoning.

Key words

Pedagogical discourses, pedagogical antinomies, pedagogical slogans.

Je-li nastolena otázka porozumění pedagogické skutečnosti, je skrze ni již vždy nastolena otázka diskursu, v jehož rámci se ona skutečnost stává uchopitelnou, srozumitelnou, ustavuje se a rozvíjí. Následující text chce být náhledem na jeden z klíčových a přitom problematických aspektů pedagogického diskursu – náhledem na aspekt kontradiktornosti či antinomičnosti a na jeho možné využití při promýšlení problémů postavení a cílů současné pedagogiky. Vycházíme přitom z úvah soudobých francouzských pedagogů a filosofů výchovy, jimž je téma diskursu již od časů Descartových vlastní.

Výchova v evropské tradici byla, je a lze (navzdory neblahým trendům redukovat pedagogično na oblast zážitků) zcela jistě doufat, že i nadále zůstane především záležitostí slova. Porozumět určité pedagogické teorii, vychovatelskému názoru, vzdělávací instituci, ale též např. obecně sdíleným pojmovým konstruktům či stereotypům a sloganům typu „Překonat tradiční školu!“, „Propojit školu a život!“, „Demokratizovat vzdělávání“, „Budovat zdravou školu!“ je možné jen za předpokladu, že analyzujeme typ diskursu, v jehož rámci se daná teorie, instituce či slogan zrodily a v němž našly své uplatnění a vliv. Konkrétně jde o to porozumět tomu, jaký typ racionality či diskursivní praktiky se skrývá v pozadí pedagogicky relevantních myšlenek a praktických zkušeností (srv. Vergnion 2009, s. 13). Měli bychom s dostatečnou pečlivostí pěstovat tu oblast pedagogiky, v níž jde o rozkrytí různých forem racionality, které určovaly podobu pedagogických myšlenek v průběhu dějin;¹ ptát se, jak požaduje Michel Fabre v knize *Penser la formation*, „v jakých kontextech a skrze jaké osobnosti byly určité otázky pokládány,

¹ Podávat zde teoretický rozbor toho, která oblast pedagogické vědy a proč je kompetentní k této analýze (což je otázka související s problémem vědeckého statutu pedagogiky a jejího filosofického náboje), není možné. Domníváme se však, že je to úkolem především filosofie výchovy, dějin pedagogiky a teorie výchovy.

jak byly formulovány a s jakými odpověďmi se setkávaly“ (cit. dle Vergniox 2009, s. 19).

Autor by chtěl hned na začátku upozornit, že výše uvedených pojmů „diskurs“, „racionalita“ a „pedagogická skutečnost“ nechce užívat příliš volně, avšak rozsah textu (resp. glosy) nedovoluje strukturovanější rozlišování. Pojem „diskursu“ v této úvaze v zásadě odkazuje k Foucaultovu pojetí, v němž je pojímán jako historicky podmíněné pozadí a omezení každé promluvy, jako manifestace určité podoby poznání označené pojmem „epistémé“. Jde o systém vztahů mezi výpověďmi určitého druhu (zde výpověďmi o pedagogičnu), kterýžto systém jim dává specifické zabarvení a smysl, ale především řád a hierarchii. Diskurs tak není zdaleka tou či onou výpovědí, nýbrž předpokladem, který se teprve naplňuje v průběhu každé promluvy (srv. Foucault 2002, např. s. 285–286).²

U Alaina Vergniouxu najdeme následující spojení pojmů „rationality“ a „diskursu“: „Rozum (*logos*) budeme chápat jako diskursivní organizaci praktického pole. Říci, že formy „diskursu“ mohou organizovat praktické pole, znamená, že tyto formy usilují o zavedení principu řádu do tohoto pole a to z dvojího hlediska: zajistit jeho koherenci a obdařit ho smyslem, nebo řečeno jinak: ustavit v něm racionalitu (základ/legitimitu/pravdu) a naznačit (více či méně normativním způsobem) orientace k jednání“ (Vergnioux 2009, s. 13).³

Výše uvedený termín „pedagogická skutečnost“ je nepochybně výrazem možná přílišného zobecnění, pro potřeby této úvahy je však takové zobecnění nezbytné provést: zahrnuje soubor všech idejí, praktik, ale též mytologií majících určitý (a zaznamenatelný) výchovný či vzdělávací efekt a to tak, že budují v sociálním prostoru speciální rozměr prostoru kulturního – rozměr výchovný.

Antinomičnost pedagogického diskursu

Pedagogika a její disciplíny jakožto různé teorie jsou především specifickými druhy diskursu. A výchova lidské bytosti je formováním bytosti nadané schopností řeči a myšlení. LOGOS či diskurs je základním rozměrem lidské existence. Vergnioux k tomu dodává následující: „Výchova je aktem promluvy. Jistěže nejen promluvy, neboť můžeme vychovávat tichým způso-

² Tento výklad je však i u samotného Foucaulta dále problematizován.

³ Autorovy foucaultovské inspirace jsou zřejmé.

bem skrze čin⁴ a učit se nápodobou, avšak výchova v pravém slova smyslu lidská se zaznamenává v oblasti řeči: promluvou vychováváme pouze bytost k promluvě citlivou a to se záměrem přijmout ji do tohoto světa znaků a znakové komunikace. Teprve potom se můžeme k věcem vztahovat na různých úrovních“ (Vergnioux 2009, s. 23).

Hlubší reflexe skutečnosti, že výchova se odehrává především v *médiu* řeči, by nás měla přivést k otázce charakteru pedagogické promluvy. „Řeč(i) výchovy zahrnují soubor diskursů, jež výchova produkuje o sobě samé“ (Vergnioux 2009, s. 25). Je důležité, všimnout si v uvedené formulaci plurálu, toho, že jde o „diskursy“, o celý jejich soubor. Mnohost pedagogických diskursů totiž odráží to, co je na fenoménu výchovy charakteristické – *kontradiktoričnost* či *antinomičnost*. Tato skutečnost je problematická hned v dvojím smyslu. Jednak nabourává představu diskursivní jednoty v pozadí určitého typu výpovědi (a zprostředkovaně i představu jednotného paradigmatu implikujícího pevnou logickou strukturu určité vědy); v pedagogice se tak setkáváme s diskursivní multiplicitou na půdě jedné vědy. Tím se zároveň ocitáme v rozporu se základní podmínkou vědeckosti, totiž se zásadou bezrozpornosti, nonkontradikce, již poprvé formuloval Aristotelés (Met., 1005b–1009a) a již není dost dobře možné se vzdát, aniž bychom rozrušili kritéria správného myšlení a upadli do paradoxů. Evropská myšlenková tradice se nás snaží přesvědčit, že věda, která je budována na kontradiktorních východiscích či vzájemně se vylučujících principech, není vědou. Zdá se však, že paradoxy, nezrušitelná rozporuplnost patří neodmyslitelně k pedagogickému myšlení.⁵

Philippe Meirieu v knize *La pédagogie entre le dire et le faire* věnuje analýze pedagogických rozporů či kontradikcí celou kapitolu. Podle něj je častá kritika nedostatečné vědeckosti pedagogiky „plodem nepochopení specifického statutu pedagogického diskursu právě jakožto výrazu zakládajících či

⁴ K tomu ještě podotkneme, že je sice možné vychovávat skrze gesto či příklad, ale mlčení těchto způsobů výchovy je účinné jen proto, že pozastavuje a tím frázuje a akcentuje běžný, resp. přirozený výchovný akt řeči. Navíc se domnívám, že každé gesto je buď spojeno s porozuměním (tj. se slovem), nebo nás staví před nutnost hledání jeho interpretací.

⁵ Srv. Fink, E. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992. Charbonnel, N. *La tâche aveugle, 3. Philosophie du modèle*. Strasbourg: P. U. S., 1993. U nás např. Michálek, J. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1996. Palouš, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009.

rozporů výchovného počínání“ (Meirieu 1996, s. 109). Pedagogové se (na-darmo) pokoušejí tyto rozpory nějakou „lstí“ zrušit, místo aby je vyřešili tím, že je prostě připustí a přijmou. Meirieu má za to, že cílem pedagogického diskursu nemá být nastolení harmonie v pedagogických názorech, nýbrž projasnění napětí, jež je v pozadí názorových střetů týkajících se výchovy (srv. Meirieu 1996, s. 109–110). Pedagogika totiž vždy byla a je stále v napětí mezi dvoji orientací: orientací na subjekt, jež se rozvíjí zevnitř, a orientací na kulturu, kterou je třeba subjektu předat zvnějšku.

V užším smyslu slova se pedagogika pohybuje v napětí mezi požadavkem individuality, svobody a svobodného sebeurčení (autonomie) vychovávaného subjektu a požadavkem socializace, začlenění individua do souvislostí společnosti, kultury, světa který společně obýváme a který určitým způsobem interpretujeme – tj. požadujeme, aby vychovávaný přijal určité formy myšlení a určité hodnoty. Meirieu ukazuje, že otázku pedagogického diskursu lze shrnout tak, jako by šlo o popis a potom i o praktické uchopení roviny *přechodu* mezi idejemi a praktickými (institucionalizovanými) nástroji k výchově, vzdělávání a řešení pedagogických problémů. Toto přechodové území je půdou z definice nejistou a často zrádnou. Meirieu říká, připomínaje slova Érica Weila: „Pedagogika se utváří jako aktivita v permanentním napětí mezi tím, co spoutává a tím, co osvobozuje, aktivita často chabá a průměrná, vždycky křehká, avšak díky ní můžeme někdy zachránit kousek lidskosti. A právě kontradiktoričnost činí pedagogický diskurs nejen tolerovatelným, nýbrž v našich očích i absolutně nenahraditelným: „Non-kontradikce, tak jak může být získána a podržena dedukcí z diskursu o univerzálně přijímaných principech, je tou nejméně důležitou součástí diskursu, prázdnou formou, jež se naplňuje díky kontradikci přítomné ve fenoménech, kontradikci, kterou ovládá, avšak neruší: kdyby se člověk nesetkával s rozporem, vytratily by se všechny problémy stejně jako veškerá možnost jednání (jež není nic jiného než boj – kontradikce – proti kontradikci), a zároveň by zmizela jakákoli možnost uvědomit si sebe a přírodu““ (Meirieu 1996, s. 116).

Pedagogika se bude vždy nacházet v centru zásadního rozporu: mezi pojetím výchovy jako formováním subjektu a pojetím výchovy jako rozpoznáním, resp. uznáním subjektu. S detailní analýzou různých podob tohoto rozporu, s analýzou pedagogických antinomií se setkáváme především u Eugena Finka. Olivier Reboul uvádí těchto antinomií pět. Domnívá se, že jsou implikovány v dichotomických aspektech výchovy, jako jsou teorie

a praxe, resp. vědění a praktičnost, objektivní nátlak a subjektivní touha, (technicky a organizačně zajištěná) řízená transmise a spontaneita, dále odbornost a nejistota pedagoga a konečně přetržitost a kontinuita vývoje (srv. Reboul 1997, s. 51–67). Jak dokládá po staletí trávající dialog mezi vzájemně soupeřícími stanovisky, antinomičnost pedagogického diskursu znemožňuje stanovit jednoznačné proporce a hierarchii pedagogických názorů.

Rétorické figury v pedagogice. Slogan jako hlavní forma pedagogických diskursů

Z rozpoznání kontradiktoričnosti pedagogického diskursu lze pochopit snahy legitimizovat pedagogická východiska a principy prostřednictvím co nejpřesvědčivější rétoriky. Není-li totiž možné legitimizovat určité stanovisko striktně logickým důkazem, jeví se rétorika jako nejlepší legitimizační nástroj. Proto je třeba přejít k analýze pedagogické promluvy jako specifickému druhu rétoriky a k otázce jejích metaforických aspektů. Alain Vergnioux v námi citované práci analyzoval úvahy několika soudobých francouzských myslitelů týkající se jazyka výchovy (*langage de l'éducation*). Rád bych se pozastavil nad jednou z nich, a sice nad koncepcí štrasburského filosofa výchovy Oliviera Reboula, jenž chápe výchovný jazyk především jako speciální druh rétoriky.

Pro Reboula je typickým znakem jazyka výchovy a vůbec pedagogiky to, že nikdy není čistě deskriptivní, ale zahrnuje vždy také preskriptivní aspekt. Pravda, k níž směřuje, je pravdou praktického řádu. Proto pedagogický diskurs není a nemůže být pouze reflexivním, nýbrž je i diskursem legitimizujícím (srv. Reboul 1984, s. 11), tj. usilujícím o společenské uznání a prosazujícím určité principy a hodnoty jako nezbytné předpoklady veškeré výchovně vzdělávací praxe. Odtud jeho rétorická figurativnost a význam, který je jí v rámci tohoto diskursu přikládán. Pedagogický diskurs sleduje především „uskutečnění učitelského chování, rozhodnutí a činností... je pragmatikou, která se hodnotí podle výsledků, jichž dosahuje“ (Vergnioux 2009, s. 25).⁶

⁶ Dodejme, že v pedagogice se výrazně jasněji než v jiných vědách odhaluje institucionální, praktický, technický či přímo „gestický“ základ diskursu, který vedle systémů výpovědi spoluurčuje jeho podobu. Srv. Foucaultův výklad vztahu diskursivních praktik vědy k jiným formám vědění a kritiku „omezení archeologie věd na oblast vědeckého diskursu“, *op. cit.*, s. 287 a n.

Analyzovat pedagogický diskurs znamená podle Reboula především odhalit klíčová slova, oblíbené výrazy, aby se poté zkoumaly způsoby jejich užívání. Vergniox dodává, že v těchto výzkumech způsobů užívání klíčových slov jde o identifikaci „nevědomých představ“ (Durkheim by řekl kolektivních představ) v jejich pozadí, kteréžto představy tvoří základ přesvědčivosti a účinnosti řečnických strategií. Tyto „představy“, např. „věčné hodnoty“, „dětská přirozenost“ apod., jsou přitom prezentovány, jak už víme, především dichotomicky: „tradiční škola“ proti „nové výchově“, „kreativita“ proti „napodobování vzorů“ atd. (srv. Vergniox 2009, s. 26; Reboul 1984, s. 12).

Reboul na základě identifikace klíčových slov, resp. typických výrazů dochází k typologii pedagogických diskursů. Rozlišuje diskurs *odmítající*, zaměřený na kritiku institucionální výchovy a hraničící s antipedagogikou (klíčovým slovem jsou zde „mladí“); *novátorský* či reformistický diskurs (budovaný kolem klíčového slova „dítě“, resp. kolem sloganu „ve výchově je třeba vycházet od dítěte“); dále diskurs *funkcionální* (modernistický, orientovaný na toho, *kdo se učí* být vládcem přírody, a na společnost, která v jistém smyslu vykonává stejnou moc nad člověkem) a diskurs *humanistický* (klasický, pro nějž je typické slovo „žák“ s orientací na problémy školní socializace, na zrod „člověka v dítěti“) (Reboul 1984, s. 15–42, viz zejm. s. 35). Reboul přidává ještě diskurs *oficiální*, vyznačující se radostným optimismem a deklarovanou vůlí k pedagogickým reformám. S trochou nadsázky připomíná slova jistého humoristy, jenž říká, že pro oficiální diskurs je typické užívání adverbii „ale“, „leč“, „nicméně“ a „zejména“, což dovoluje nakonec anulovat vše, co tento diskurs příslibuje, a vyhnout se dopředu veškerým námitkám (Reboul 1984, s. 48).⁷

Ve chvíli, kdy dojde k oslabení nebo ztrátě jejich zakládajících významů a kontextů, do nichž byla původně zasazena, stávají se klíčová slova pedagogických diskursů „slovními pastmi“ (*mots-pièges*). Způsob užívání termínů jako „autonomie“, „kreativita“, „rovnost šancí“, „rozvoj“, „disciplína (kázeň)“, „motivace“, „interdisciplinarita“ atd. je totiž vždy dvoj a víceznačný, problematický, někdy dokonce esoterický, neboť všechny tyto výrazy jsou

⁷ Reboul uvádí příklad oficiální zprávy, jež hovoří o nezbytném půlení tříd s počtem žáků vyšším než 26, *zejména pokud* jde o závěrečné ročníky, *pakliže* to ovšem dovoli lokální podmínky. Oficiální diskurs není nesmyslný, jak by se mohlo zdát, avšak jeho smysl leží „mimo řečené“, „mimo výpověď“.

⁸ Reboul (1984, s. 61) upozorňuje na „loterijní“ konotace této metafory.

mnohovýznamové. V jazyce pedagogiky je ovšem běžné, že v něm přežívají určité termíny a ideje, jejichž původní význam již dávno vyvanul, neboť se zrodily v kontextech významně odlišných od těch, které určují naši přítomnost (Vergnioux 2009, s. 27; Reboul 1984, s. 55–79). Tím také dochází k tomu, že se původní myšlenky zredukuje na slogany.

Analýze pedagogických sloganů věnuje Olivier Reboul velkou pozornost. Jsou-li heslo či slogan nadány dostatečným potenciálem údernosti, mohou ovlivnit vývoj pedagogického myšlení a praxe zcela fatálně. Slogan se stává významným prostředkem určitých pedagogických strategií sloužících k etablování ve výchovně vzdělávacích institucích a někdy i k získání politické podpory. Slogan je způsobem realizace pedagogického diskursu. Reboul (1984, s. 83) zdůrazňuje, že způsob užívání sloganu je charakteristický tím, že „slogan zůstává bez odpovědi“, je nerozložitelným celkem, je nepopíratelný a plně ve službách určitého názoru či zaujetí a může se snadno stát militantním (Vergnioux 2009, s. 27; Reboul 1984, s. 85–89).⁹ Pedagogické slogany sice působí jako principy konstatující evidentní fakty a rozumná stanoviska, avšak v tomto působení je skrytá nejednoznačnost. Protože jsou anonymní, berou na sebe zdání universality. Bývají polemické i normativní, ale vždy svým způsobem pokrytecké, protože zastírají otázky, jež by hlubší analýza sloganu nutně musela vyvolat. Jsou zhuštěné a zkratkovité, což je forma umožňující zdání jejich hotovosti, uzavřenosti. A tak jsou ve skutečnosti určeny nikoli k racionálnímu posouzení, nýbrž daleko spíše k určitému typu víry či důvěry (Vergnioux 2009, s. 28).

Reboul podrobuje kritice slogany, které vytvářely pedagogickou skutečnost posledních desetiletí a jejichž kořeny leží v hnutí *l'Éducation nouvelle*. Je možné se u něj poučit především o tom, že pedagogické „postuláty“ vyžadují vždy interpretační důslednost a odstup. Jeho vlastními slovy: „Jediným prostředkem jak nemyslet ve sloganech, je tyto slogany promýšlet“ (Reboul 1984, s. 100).

Mnohost pedagogických diskursů a možný smysl postmoderny. Hledání ideálu komplexnosti

V souvislosti s diskusí témat a problémů spojených s nástupem tzv. postmoderny se i v pedagogice vynořila otázka, zda je možné v ní uplatnit

⁹ „Pedagogický slogan nikdy nemluví pouze o něčem, nýbrž pro něco“ (Reboul 1984, s. 85). A v téže díle na straně 86: „Ve sloganu se pravda stává zbraní.“

v zásadě lineární vývojovou perspektivu odkazující (často jen implicitně) k myšlence pokroku. Představa, že existuje něco jako radikální inovace spojená s pokrokem, je, jak dnes již víme, od základu mylná. Jak ukazuje Edgar Morin, v každém pokroku je vždy obsažen regres a naopak (Morin 1995, s. 63–68). V nově dosaženém ztrácíme vždy něco z již dosaženého, reforma znamená zároveň určitou deformaci.

V pedagogice jsme od nástupu modernity stále častěji svědky bezpodminečných a překotných glorifikací nových přístupů, v současné době těch, které se spojují s radikální kritikou pedagogiky „tradiční“, tj. přežilé a údajně inhibující zdravý vývoj dítěte. Progresivní a funkcionální diskurs střídá (a nahrazuje) údajně překonaný diskurs klasický či humanistický. Ústřední námitkou proti těmto trendům nemůže být pouhá úcta k tradici a vzdvihování významu klasiků pedagogické vědy, ale konstatování, že *žádné z pedagogických myšlenek, praktik a institucí nelze porozumět bez důkladného promyšlení souvislostí, v nichž se zrodily a do nichž původně náležely*. A jediné tak je možno relativně spolehlivě stanovit, zda ten který jev či zvyklost jsou pouze tradovaným a dnes již bezobsažným dědictvím minulosti, nebo zda se v něm skrývá cosi, co je potřeba z podstatných důvodů zachovat. Vždy je třeba provádět *hermeneutiku* pedagogické skutečnosti. Ukazovat, *proč se mění témata a leitmotivy pedagogické teorie, proč se některé stanou ústředními a jiné zapadnou, na základě čeho se stává výchovná praxe určitého typu společensky všeobecně sdílenou a nikým neproblematizovanou*.

Pedagogické diskursy nestřídají jeden druhý tak, jako je tomu s diskursy v dějinách přírodních věd. Koexistují, vzájemně se prolínají, a pokud jako celkové struktury zanikají, přežívají v různých (často nedostatečně reflektovaných) reliktech v diskurzech nových. O to více je potřeba zpozornět, jestliže se nám předkládá cosi jako definitivní a nezměnitelné pedagogické východisko, jehož lze využít např. k tvorbě „manuálů“ efektivní výroby „harmonických osobností“ a „flexibilních profesionálů“ či využívání tzv. „lidského potenciálu“. Pedagogika je nutně disciplínou, v níž jde především o porozumění jedinečnému, v rámci setkání skrze dialog, ale též skrze vedení, udávání příkladů a omezování. Vedle činnostního a praxeologického rozměru pedagogiky tak jasně vyvstává i rozměr hermeneutický: *v pedagogice jde především o porozumění způsobům, jak se pochopené a přijaté sdělení stává součástí vychovávaného člověka, jak vrůstá do jeho subjektivity a životní historie a dále ji ovlivňuje*.

Postmoderní myšlenkové ladění nezřídka kontaminuje vědomí hermeneutického rozměru pedagogických situací a mnohosti pedagogických diskursů přepjatým relativismem. Snad i proto se objevují úvahy o tom, zda není pedagogika ve světle krize autority, krize školní instituce a nakonec i krize ideje finality „u konce“ svých dějin. Důvěru v pedagogické možnosti podkopává otázka, zda rozpory, které se ukázaly být i v jádru pedagogické skutečnosti, nejsou symptomem dlouho neuvědomované (nyní však již plně reflektované) zábrany dojít k smysluplné a argumentovatelné formulaci pedagogických cílů a prostředků k jejich dosahování v podobě jednotného pedagogického „paradigmatu“.

Jean-Pierre Pourtois a Huguette Desmet v publikaci *L'éducation postmoderne* navrhuji chápat postmoderní výzvy pedagogice nikoli ve smyslu radikalizace rozporů a zdůraznění jejich nezrušitelnosti, nýbrž přijetí těchto rozporů jako východiska pro hledání komplexnějšího chápání pedagogické skutečnosti, jako počátek formulace ideálu komplexnosti (Pourtois – Desmet 2009, s. 37, 46). Postmodernita nemusí znamenat pouze radikalizaci nezrušitelných rozporů, nýbrž i hledání komplexnosti, jež by se živila z dvojznačnosti, rozporů a nejistot. V pedagogice vidíme, jak snaha o dogmaticky jednoznačné zakotvení výchovně vzdělávací aktivity vede často k znetvořujícím výsledkům. Např. je-li pedagogika příliš technicistní a domnívá se, že může formovat celého člověka podle nějakého svéhoustru, stává se pro osobnostní rozvoj dítěte ohrožením. Paradoxy, jež lze identifikovat v základech pedagogických diskursů, nás vedou k hledání jakési dialektiky „prostředkující“ mezi rozpory. Úkolem postmoderny by tak bylo hledání „mezilehlosti“ (Lyotard), snaha situovat se do prostoru mezi protiklady, jež jsou abstraktním myšlením chápány jako vzájemně oddělené.

Pourtois s Desmetovou vidí cíl postmoderní pedagogiky v úsilí o otevřené myšlení, otevřený systém, v němž každá dobrá teorie může znamenat určitý přínos, ačkoli žádná nemůže sehrát roli všemocného vysvětlení vyvracejícího vysvětlení jiná. Mluví-li některé postmoderní filosofie o totalitarismu rozumu a jeho mocenských ambicích, které se realizovaly především skrze výchovné a vzdělávací instituce, naskýtá se tu možná cesta k jejich překonání. Nejde o to myslet v alternativách, jež se vzájemně vylučují, ale najít v alternativách prostředkující momenty (Pourtois – Desmet 2009, s. 36).¹⁰

¹⁰ Srv. též Lyotard, J.-Fr. *Moralités postmodernes*. Paris: Éd. Galilée, 1995.

Nelze si než přát, aby současné diskuse o inovacích, případně školských reformách vedené ve světle disjunkcí „tradiční × reformní“ vzaly námi referovaný problém vážněji a pokusily se o odpovídající nové myšlenkové zpracování klíčových pedagogických problémů. „Pedagogika se stane postmoderní, když už neuvidíme, jak se její představitelé ztotožňují s dílčími modely, a když bude konečně schopná plodného dialogu mezi různými směry pedagogického myšlení. Jinými slovy, žádná určitá pedagogika nemůže předpokládat, že sama uspokojí aktuální výchovné potřeby, avšak všechny společně mohou přispět k jejich naplnění“ (Pourtois – Desmet 2009, s. 46). Tato formulace podle mého soudu obsahuje především varování před chápáním pedagogiky jako instrumentu k definitivnímu psychickému, sociálnímu či politickému uspokojení. Pluralismus, resp. nejednoznačnost pedagogického diskursu je předpokladem k formulaci ideálu komplexnosti, jehož nelze dosáhnout jednou provždy zabydlením se v doktríně, nýbrž je nutné se o jeho uskutečnění stále znovu zasazovat.

Literatura

- ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha: Rezek, 2008.
- FOUCAULT, M. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové, 2002.
- MEIRIEU, Ph. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur, 1996.
- MORIN, E. *Věda a svědomí*. Brno: Atlantis, 1995.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF, 2009.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, 1997.
- VERGNIOUX, A. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris: Vrin, 2009.

Kontaktní adresa

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.
katedra pedagogiky FF UK
Celetná 20
Praha 1
e-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz